

Victoria Camps

Creer en la educación

La asignatura pendiente

A Daniel y Helena,

Guillermo y Nuria,

Félix y Cécile,

y a las nuevas generaciones de educadores

Creo que de todos los hombres que nos encontramos, nueve de cada diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, gracias a la educación.

John Locke,

Pensamientos sobre la educación

PRÓLOGO

El propósito de estas páginas no es teñir de escepticismo o de nostalgia la tarea educativa. Ya tenemos suficiente con las miserias que día a día nos relatan los periódicos o la televisión. Todo lo contrario, lo que quisiera es contribuir, aunque sólo sea con unas pocas ideas, al retorno de la esperanza en la educación. Parto de la hipótesis de que no creemos en ella. Pensamos que es inútil intentarlo, que no vale la pena invertir más esfuerzos ni palabras. Los impedimentos y los obstáculos que se interponen a la voluntad de formar a las personas son tantos que no es necesario perder más tiempo. Este sentimiento de impotencia es el síntoma de una realidad, a mi parecer, incuestionable: la escasez de discusiones y debates serios sobre las finalidades de la educación. Nos lamentamos mucho, eso sí, de que la escuela no funciona bien, de que la familia ha abdicado de su responsabilidad y de que el entorno mediático no contribuye en absoluto a facilitar las cosas. Desde la política, se modifican cada dos por tres las leyes de educación, pero nunca se enfrenta con decisión y directamente la elevada tasa de fracaso escolar que tenemos. El discurso es negativo, no constructivo, porque nadie se plantea en serio hacia dónde queremos ir.

Diversos factores pueden explicar lo que está pasando. Uno de ellos es que las sociedades evolucionan en el buen sentido, es decir, que progresan. Las mujeres han empezado a poder trabajar fuera de casa y a competir con los hombres en la vida pública. El derecho a la educación se ha universalizado hasta el punto de que la reivindicación política del momento es la escolarización de los menores de tres años, porque hasta los dieciséis ya están escolarizados. Dos avances indiscutibles que, a su vez, dejan al descubierto unos vacíos que antes pasaban desapercibidos. De un lado, la tarea que desempeñaban las madres no ha sido sustituida por nadie y son ellas mismas las que, mejor o peor, han de seguir haciéndose cargo de sus hijos. De otro, la masificación escolar plantea situaciones problemáticas inéditas. Además, todo ello coincide con la democratización de las instituciones y con la secularización de la sociedad. Nos encontramos solos ante el reto educativo, sin otro soporte que el de unos valores éticos o constitucionales bastante abstractos e indefinidos, la declaración de los derechos humanos y poco más, porque ni siquiera nos ponemos de acuerdo sobre qué quiere decir «tolerar» o «aceptar» al que es diferente de nosotros. La educación autoritaria y punitiva pertenece a una época pasada que no deseamos que vuelva, pero hemos comprobado que no se educa únicamente desde la nada y el dejar hacer. Algo hay que enseñar si queremos educar. Existe un conjunto de valores, actitudes y maneras de actuar que no se aprende si nadie se toma la molestia de enseñarlo. Valores como el respeto, la convivencia, el esfuerzo, la equidad o el uso razonable de la libertad. En definitiva,

todo este cúmulo de incertidumbres y dudas, de desorientación, ha conducido al abandono, diría generalizado, de la responsabilidad educativa.

Las consideraciones que siguen han querido dejar claros algunos de los problemas que actualmente tenemos para educar, pero sin catastrofismo, porque lo que está pidiendo a gritos la educación es credibilidad y reconocimiento. Entre la educación rígida e inflexible del franquismo y el nacionalcatolicismo y la no educación tiene que existir un término medio. Espero haber dado algunas pistas para hallar este camino. Pistas que apuntan a recuperar el buen sentido de conceptos como autoridad, normas, disciplina o respeto. La educación está estrechamente vinculada a la ética entendida como la formación del carácter de una persona. Una formación que corresponde, principalmente, a la familia, pero también a la escuela, a la televisión y a la política en todas sus manifestaciones. El individualismo es uno de los rasgos que distinguen a nuestra sociedad; el otro es la soberanía del mercado, cuya oferta sin límites estimula la satisfacción inmediata de cualquier deseo. La conclusión es que falta cooperación y complicidad entre los diferentes agentes sociales que tendrían que tomarse en serio la educación de los menores y que es necesario luchar contra la potentísima fuerza del mercado que lo invade todo, sin consideración hacia otras metas y valores diferentes de los económicos.

Creo que luchar contracorriente ha sido siempre la constante de la educación. De no ser así no haría falta educar. La educación es necesaria, en primer lugar, por una razón tan sencilla como la de que nadie nace educado. Al niño se le tiene que enseñar todo, las predisposiciones genéticas constituyen solamente una condición de lo que llegará a ser en el futuro, que dependerá de lo que se le haya querido inculcar y de las influencias recibidas. En segundo lugar, las reglas de la oferta y la demanda, que son las del mercado, son insuficientes para conseguir una sociedad libre y justa. Es necesario que la política corrija las disfunciones del mercado y también que la educación forme las actitudes de las personas en el buen sentido. Si apuntamos sistemáticamente a la educación ante cualquier situación conflictiva—maltrato de la mujer, violencia callejera, vandalismo, falta de civismo—es porque no todo se resuelve legislando. Las leyes no transforman la realidad si no van acompañadas de la voluntad de las personas que, en definitiva, tienen que aplicar las leyes y hacerlas cumplir correctamente. Crear personas responsables es una de las finalidades de la educación.

Este libro es únicamente un librito, conciso y, espero, poco denso. Me consideraría satisfecha si consiguiese transmitir lo que quiere reflejar el título: *Creer en la educación* es nuestra asignatura pendiente. Para poder creer tenemos que

eliminar unos cuantos prejuicios y corregir una serie de malentendidos. Y, especialmente, deberíamos hacer lo posible para no tener que repetir lo que Rousseau lamentaba en el inicio de su *Emilio*: «Pese a tantos escritos que, según dicen, tienen como finalidad la utilidad pública, la primera utilidad, que es el arte de formar a los hombres, todavía permanece olvidada».

Sant Cugat del Vallès,

mayo de 2008

1
EDUCACIÓN SIN NORTE

Hace tiempo que se acabó la educación *manu militari* prevaleciente en las escuelas hasta bien entrados los años sesenta. Las generaciones que han ido creciendo desde entonces han sido formadas al margen de la organización jerárquica y del sentido de la disciplina que dominó la formación de sus padres y abuelos. Aquélla era una disciplina marcada por reglas que sólo tenían una lectura posible, la lectura que venía dada por la autoridad reconocida y establecida, una autoridad que nadie osaba discutir. Todo estaba pautado y previsto. Las excepciones a la norma eran casi inexistentes. Desviarse del comportamiento obligado significaba un castigo inapelable no siempre dependiente de la gravedad de la transgresión, ya que no era tanto el contenido de la misma como la transgresión en sí misma, la desobediencia a la norma, lo que era considerado inaceptable. Las puertas de las escuelas se cerraban irremisiblemente un minuto más tarde de la hora prevista para empezar las clases, las alumnas se desplazaban de un lugar a otro en filas rigurosamente rectas y pautadas, que se ponían en marcha o se paraban al sonido de una señal de la monja que organizaba y controlaba la circulación por los pasillos y las escaleras. Los uniformes que nos obligaban a llevar eran «uniformes» en el sentido literal de la palabra. La misma modista los confeccionaba siguiendo escrupulosamente las prescripciones sobre la largura que debían tener las mangas, siempre largas, y las faldas cubriendo con generosidad la rodilla. Un silencio obligado dominaba las horas de estudio y de refectorio. Las faltas de silencio eran una de las infracciones más castigadas.

En las escuelas de los años cuarenta y cincuenta, el orden y la disciplina no suponían ningún problema porque detrás había una organización jerarquizada en la que cada mando ocupaba su lugar y recibía el reconocimiento que le correspondía, de acuerdo con la responsabilidad que le había sido otorgada. En el caso de las escuelas religiosas, que eran casi todas, el clima de ritual y ceremonia, así como la moral estricta y casuística del catolicismo, funcionaban como un soporte impagable para preservar la integridad de todo el sistema. Nada se discutía ni se consideraba discutible. Los responsables de la educación tenían claro a dónde iban y qué se proponían.

La familia no era una nota discordante respecto al clima que se respiraba en las escuelas. Al contrario, las niñas nacidas en la inmediata posguerra enseguida aprendían que la autoridad de los profesores y de los padres (especialmente la del padre) eran incuestionables. La familia, por su parte, también reconocía una jerarquía interna que tenía en el vértice superior de la pirámide la figura

consagrada del padre. Todo estaba reglado: la hora de levantarse, de comer y cenar, de volver a casa, de ir a dormir. No había televisión. El mundo no era de los jóvenes ni de los adolescentes (la adolescencia como tal no existía), sino de los adultos, que eran los que tenían la sartén por el mango. La infancia apenas merecía contemplaciones. La obligación de los niños era aprender a ser personas educadas, formales, obedientes y bien integradas en el mundo transmitido por los adultos.

La obediencia era la virtud nuclear y vertebradora de todo el conjunto. Y la infancia, la época destinada a obedecer: obedecer a los padres, a los maestros y a los adultos en general. En catalán llamamos a obedecer «creer». «Aquest nen no creu» significa «Este niño es un desobediente». El vocablo «creer» dice algo más que el mero «obedecer». Significa la necesidad no sólo de hacer lo que está mandado, sino de adherirse sentimentalmente, con el corazón o con las emociones, como diríamos hoy, al contenido de las órdenes emanadas de la autoridad. Ante el «eso no se hace» de la madre, el hijo o la hija están obligados a creer que aquello realmente no debe hacerse, que está mal y por ello no está permitido, que la norma debe ser obedecida. Pues bien, la educación de nuestra infancia tenía como misión fundamental enseñar a los niños y niñas a obedecer y «creer». Creer lo que decían los mayores.

Afortunadamente, digámoslo con todas las palabras y todo el énfasis que sea necesario, las cosas han cambiado. Aquello no era propiamente educar. No lo era en el sentido que le deberíamos dar a la palabra «educación» derivado de su etimología. «Educar», *educere*, quiere decir extraer de la persona lo mejor que lleva dentro. De acuerdo con esta idea, educar no sólo es transmitir unos conocimientos instrumentales que se supone que serán más o menos útiles, o inculcar unos hábitos y unas rutinas determinadas. Educar comporta, al mismo tiempo, el esfuerzo de activar o potenciar todo aquello que la persona podrá dar de sí, lo que implica una tarea de observación, de ensayo y error, de seguimiento constante de quien debe ser educado. Un seguimiento flexible, adaptado a cada individuo que, como tal, es único y diferente a cualquier otro. Lo sabemos de sobra los que hemos tenido más de un hijo. Aun procediendo de los mismos padres, cada hijo es diferente. Hoy somos más sensibles a esa exigencia de adaptarnos a las necesidades y posibilidades de quien debe ser educado. Formalmente, lo llamamos «educación personalizada» o «educación para la diversidad». En este punto estamos lejos de la educación recibida, rígida, inflexible y homogénea, que tenía unas finalidades muy definidas, diferentes, por supuesto, si eras niño o niña, y en ningún caso abierta a algo que no fuera llegar a ser en el futuro una buena madre o un buen padre de familia.

Precisamente porque aquella educación era anacrónica y premoderna, sustancialmente católica, muchas de las cosas que aprendimos las olvidamos y arrinconamos tan pronto como fuimos capaces de tomar algunas decisiones autónomas. Estas decisiones consistían más en dejar de hacer lo que se hacía, o en hacer todo lo contrario, que en imaginar ideas nuevas. La ley del péndulo, a la que somos tan aficionados, provocó una especie de reacción visceral contra la experiencia vivida porque era excesivamente prescriptiva, represiva, coactiva y religiosa. Parecía imposible cambiar algo sin darle la vuelta a todo; no había que preservar nada del pasado, porque todo había sido una equivocación y una manera errónea de educar. Hacía falta «educar en libertad», no encorsetar a los menores con reglas y normas inútiles, que hacían antipáticos a los adultos y exageraban la distancia entre padres e hijos, maestros y alumnos. En primer lugar, había que aflojar la disciplina hasta el punto de hacerla desaparecer. No sólo se consideraba innecesaria, sino que podía ser contraproducente para la expresión «libre» y espontánea del niño. Palabras como esfuerzo, constancia, obediencia, sacrificio o autoridad, las más repetidas en la rígida educación de la época franquista, desaparecieron en un abrir y cerrar de ojos del vocabulario educativo.

No se trataba sólo de una reacción lógica y comprensible a una manera de educar que no era propia de la democracia que acabábamos de estrenar. Habían proliferado las teorías pedagógicas o psicopedagógicas que propugnaban una atención diferente y, sobre todo, menos coactiva, hacia la infancia. La libertad ganaba terreno como valor fundamental. Si algo había que enseñar era a ser libre, no a vivir dominado. Habían sido proclamados los derechos de la infancia. En definitiva, había que cambiar el modelo educativo y la perspectiva.

La intención era buena, ya que el cambio era absolutamente necesario. Pero no se actuó con sensatez ni con prudencia, sino, como acabo de decir, siguiendo la ley del péndulo, que nunca es la mejor directriz para realizar reformas inteligentes. No lo es porque actúa de manera reactiva, con voluntad de destruir lo que existe, más que de construir. La ley del péndulo nos ha llevado a la situación actual, tan crítica con el modelo educativo, si es que podemos hablar de modelo. Pues, efectivamente, parece que uno de los defectos evidentes de la educación actual es la falta de criterio respecto a qué hay que enseñar y qué hay que corregir. La situación es de desorientación total. No sabemos cómo debemos responder a los continuos interrogantes que plantea la educación de los hijos en unas circunstancias que no se parecen en absoluto a las de los tiempos en los que dominaba la educación fundamentada en el orden, la disciplina y el respeto a la jerarquía. Hoy en día la escuela es laica, la educación es mixta y, además, es un derecho universal. El horario escolar ha sido considerablemente reducido, muchas

mujeres trabajan fuera de casa, la estructura familiar no es sólida y tiene muchas variantes posibles (familias tradicionales, monoparentales, homosexuales), existen la televisión, los videojuegos, internet, los móviles y un montón de ofertas lúdicas en conjunto muy poco coherentes con la tarea de educar. ¿Cómo organizar el caos de lo que parece que no responde a unas finalidades claras? ¿Cómo controlar lo que parece que escapa a cualquier tipo de control familiar, escolar o político? ¿Cómo compatibilizar los diferentes mensajes que reciben los menores y que son absolutamente contradictorios?

Lo más fácil, como en todo, es no hacer nada. Pedir insistentemente que sea la escuela, la institución por definición educadora, la que se encargue de hacer todo el trabajo de deshacer lo que no funciona y volver a empezar. En un mundo tan especializado como el nuestro, donde se pide que haya un experto para cada disfunción y una solución para cada problema, cuando nos fijamos en el desbarajuste educativo, reclamamos a continuación una actuación más contundente de la escuela. Es allí donde se educa. No exactamente porque creamos que no es trabajo de la familia repensar la educación, sino porque hacerlo es demasiado complicado. Las familias no están organizadas como lo está la escuela que, al menos, depende de un sistema nacional de educación. Sin embargo, la realidad es que una vez han sido eliminados todos los defectos que tenía la educación del antiguo régimen, nos hemos quedado sin ideas que orienten una nueva manera de educar. Desaparecidas las prohibiciones ridículas y absurdas, nos encontramos con una realidad en la que todo está permitido. Ha desaparecido la disciplina y ya no hay manera de hacer cumplir las normas ni de instaurar el mínimo de orden necesario para enseñar algo. La permisividad ha sido el resultado no previsto, pero real, de una serie de factores que han acabado por abandonar la educación a su aire. Intentaré detallarlos.

hijos consentidos

En primer lugar, ha habido un factor de desorientación y desconcierto, de incertidumbre ante la realidad de tener que pensar cómo educamos. La educación ha perdido el norte. Las finalidades de la educación están poco claras o hay una falta total de ideas. Queríamos una educación contraria a la vivida, pero educar sólo en contra es, valga la redundancia, una pura contradicción, si seguimos recordando lo que quiere decir «educar». La filósofa Hannah Arendt, en un escrito inmejorable titulado «La crisis de la educación», subraya la idea de que educar siempre es enseñar algo. No es posible educar sin enseñar, aunque es muy posible enseñar sin, a la vez, educar. La televisión, sin ir más lejos, lo hace cada día. Con la televisión los niños aprenden muchas cosas que no sólo no les educan, sino que los

maleducan. Ahora bien, si «educar» quiere decir «enseñar algo», para poder educar debemos saber qué tenemos que enseñar. Es preciso saber qué hay que transmitir para que los que ahora son menores acaben creciendo de verdad y siendo adultos, integrados en el mundo laboral y capaces de decidir y de pensar por sí mismos, con criterio para tomar decisiones y actuar. Es necesario saber también cuáles son los valores—por decirlo con la palabra más aceptada—que queremos que no desaparezcan sino que sean preservados en el futuro. Además de los valores económicos (que son los más visibles y que no hace falta ni enseñarlos porque se aprenden por el mero hecho de vivir en una sociedad de consumo, por contagio con el entorno, viendo la televisión y navegando por internet), hay otros valores importantes y necesarios para la convivencia que, si faltan la voluntad y la intención de enseñarlos, sencillamente se esfuman. El caso es que la pregunta «¿Qué tenemos que enseñar?» no ha sido la más habitual en los debates sobre educación. Tampoco ha habido un gran debate. Se han hecho muchas leyes, eso sí. Y de vez en cuando se plantean problemas como el fracaso escolar, la falta de autoridad de los educadores, el acoso escolar o la deficiente educación sexual. Son problemas que generan críticas y lamentos de toda clase, pero no conducen a una reflexión pausada y sostenida sobre qué quiere decir «modernizar la educación», adaptarla a nuestro tiempo y conseguir que recupere su significado originario. Hay un montón de prejuicios que impiden pensar la educación. Por ejemplo, el de que las normas son contraproducentes porque acaban siendo rígidas o incomprensibles para los que las tienen que cumplir. Cuando la rigidez normativa de otros tiempos ha dado paso a la ausencia de normas y la misma normatividad ha sido rechazada por considerarse antieducativa, es difícil que se enseñe o se transmita algo más que «tonto el último» o que «todo vale». Se ha dicho muchas veces que educar es hacer lo que hacía Sócrates con sus discípulos: el trabajo de la comadrona que ayuda a que la criatura salga del vientre de la madre. El educador hará que salga lo mejor que cada criatura lleva dentro. Ahora bien, para poder hacerlo, lo primero que el educador debe tener claro es qué es lo mejor. Al educador se le supone criterio para distinguir lo mejor de lo peor, lo bueno de lo malo, lo que es correcto de lo que no lo es. Y ésta, nos guste o no, es una tarea normativa. La desorientación y el desconcierto a los que me refería antes han dejado a muchos educadores sin criterio. Y el resultado ha sido dejar de actuar, no hacer nada, que es lo mismo que permitirlo todo.

Un segundo factor, más psicológico, ha venido dado por la necesidad de superar la distancia que existía entre unos padres francamente autoritarios y unos hijos que no tenían más remedio que ser obedientes y sumisos. Unos niños que, por encima de todo, tenían que obedecer y «creer». Sobre todo hacía falta salvar la asimetría que hace del padre, la madre o el profesor un personaje distante del

menor. El tuteo indiscriminado fue el primer síntoma de la urgencia de acortar distancias. Los últimos años sesenta instauraron el «tú» como la forma habitual, cercana y simpática, de tratar a los adultos. Después llegaron otros más transgresores, como el «tío» o «tía». El problema no es el cambio de palabras, sino que, junto con el «usted», y con el uso indiscriminado del «tío», se desvanecían todas las formas que servían para denotar una cierta jerarquía y, sobre todo, un cierto respeto. Una jerarquía que la educación no puede eliminar del todo si realmente el educador tiene que enseñar algo. ¿Qué autoridad tiene para enseñar quien se sitúa al mismo nivel que quien ha de ser instruido sobre muchas cosas porque aún no sabe nada? Si algo significa la democracia en educación, obviamente no es que la relación entre padres e hijos o entre maestros y alumnos ha de ser absolutamente simétrica. «Enseñar» es enseñar y «aprender» es aprender. Cada cosa en su sitio.

La dejación de la autoridad, que siempre tiene que ocupar un nivel superior para poder enmendar y corregir los errores e indicar qué se debe hacer, no sólo desemboca inevitablemente en la permisividad y en el todo vale, sino que refleja una cierta *inmadurez*. El adulto ha optado por no ser adulto del todo, ha abdicado de la reflexión y el juicio y ha preferido seguir siendo joven. Es lo que califica a este mundo *light*, de pensamiento débil y relaciones líquidas, un mundo posmoderno que rehúye las dificultades y los problemas. «El deseo de no crecer se ha convertido en una auténtica enfermedad del alma», dice Francesco M. Cataluccio en el atractivo libro que lleva por título *Inmaduros. La enfermedad de nuestro tiempo*. En las épocas autoritarias, dominaba el valor absoluto del padre y los hijos existían como súbditos, explica. Pero «hoy el valor absoluto es el éxito. En la competición global, los hijos son instrumentos: mimados, adorados, saciados, pero apartados como personas. Una colosal y profunda eliminación de las personas es el sacrificio que exige nuestra religión de las cosas. Y los hijos son víctimas expiatorias privilegiadas». Puesto que el mundo adulto fue identificado como burgués, la alternativa ha sido un mundo repleto de espontaneidad, juego y rechazo a cualquier presión social. En definitiva, una caída en el infantilismo. No hay que insistir demasiado para demostrar que la persona inmadura difícilmente se podrá revestir del papel de autoridad que reclama el educador, le faltará la credibilidad para ser visto como alguien que sabe con certeza qué se tiene que hacer.

El tercer factor relacionado con una educación demasiado *light* o demasiado débil son las *prioridades vitales de los padres*, incompatibles con las demandas y las necesidades de unos hijos que, porque son menores, requieren mucha atención y, sobre todo, mucho tiempo. Pese a todos los planes de igualdad, todavía son las mujeres las que tienen que destinar una buena parte de su vida a cuidar de los

hijos y velar por su educación. Efectivamente, las mujeres siguen llevando el peso más substancial de la organización familiar, incluido el cuidado de los hijos, pero también es cierto que han dejado de hacerlo sencillamente porque era su obligación y, si no están muy convencidas, optan por no tener hijos o los posponen hasta los límites biológicamente permitidos, que hoy son considerables con ayuda de las nuevas técnicas de reproducción. Las mujeres también tienen prioridades profesionales y vitales que no quieren echar a perder. El problema, sin embargo, es que eso que antes hacían las mujeres, ahora no lo hace nadie. Digamos que el déficit en la dedicación a los hijos se compensa con la decisión de no tenerlos. Sea como sea, el hecho es que la educación de los hijos se complica, sobre todo cuando los recursos económicos de la familia no permiten «subrogar» las tareas propias de los padres.

Es decir, la desorientación respecto a qué hay que enseñar, la indefinición de la propia función y unas prioridades vitales incompatibles con la atención que demandan los menores han conducido a una manera de educar muy poco satisfactoria. Pero la mayor paradoja es que parece que tampoco han mejorado tanto todos aquellos aspectos que se pretendía corregir de la educación disciplinaria y rígida anterior. Un estudio del sociólogo especialista en juventud Javier Elzo demuestra que la relación entre padres e hijos ha terminado siendo una especie de «coexistencia pacífica», donde no hay conflicto, pero tampoco demasiada comunicación. En definitiva, una familia débil, donde hay buena convivencia, sí, pero no una «convivencia participativa». Los padres tienen miedo de no dar a sus hijos todo lo que pueden, están acomplejados y, sobre todo, evitan los conflictos y los enfrentamientos derivados de las salidas nocturnas, la adicción a las tecnologías, el consumo de alcohol o la droga. La realidad de los divorcios, o la hiperactividad profesional, producen en los padres un sentimiento de impotencia, una incertidumbre y un desconocimiento, que, en la práctica, se traduce en una tolerancia excesiva o en la satisfacción inmediata del primer capricho. La permisividad de los padres tiene como consecuencia inevitable la tiranía de los hijos, convertidos, como decía uno de los libros del psiquiatra Luis Rojas Marcos, en los «reyes de la casa».

En pocas palabras, la intención de educar no en el autoritarismo, sino en la libertad, la independencia y la autonomía, ha derivado en la *no educación*. Con sorpresa y preocupación nos preguntamos de dónde han salido una infancia y una adolescencia violentas y poco respetuosas hasta extremos a veces inauditos e increíbles. Son extremos excepcionales y minoritarios, sin duda, pero inadmisibles en un mundo que se cree más civilizado. Por eso no podemos eludir la pregunta de si estos comportamientos agresivos e irrespetuosos no serán la consecuencia lógica

del dejar hacer, del laxismo y la falta de normas. En pocas palabras, la voluntad de cambiar la prepotencia educativa de antes ha desembocado en la impotencia para educar.

Quizás el gran error haya sido creer que era suficiente acabar con los prejuicios y con las constricciones intrínsecos a la dictadura, que era suficiente con dejar que las personas creciesen en total libertad, siguiendo sus instintos y satisfaciendo los deseos de cada instante sin ningún tipo de restricción. Pero los hechos revelan que de esta manera no se consigue lo que se desea, cuando menos, no se consigue alcanzar una de las finalidades indiscutibles de la educación: inculcar las virtudes y actitudes morales del respeto y la convivencia entre las personas.

y sobreprotegidos

La otra cara de la permisividad es la sobreprotección. Ser permisivo no quiere decir mostrarse indiferente, no cuidar de los hijos ni desentenderse de ellos, todo lo contrario. Más bien pienso que cada nueva generación manifiesta una preocupación mayor por el futuro de sus hijos. Existe más de una razón que lo explica. En primer lugar, ha disminuido el número de hijos en las generaciones más jóvenes. El control de la natalidad se lo permite y, sobre todo, es una exigencia derivada tanto de la necesidad de las mujeres de desarrollar una carrera profesional como de la ocupación laboral de hombres y mujeres. Los hijos tardan más en llegar y son pocos. Tener más de dos hijos supone pasar a ser miembro de la extraña categoría de las familias numerosas.

Existe una segunda razón: las familias—los padres y las madres—son cada vez más cultas, están más preparadas para adecuar la crianza de los hijos a las nuevas demandas de la sociedad. Lo quieren hacer muy bien, conocen las teorías de los dietistas, de los pediatras, de los pedagogos más internacionales. El doctor Benjamin Spock abrió un camino que ha tenido un alud de seguidores en los tiempos de la autoayuda. Proliferan las guías para conseguir que los niños duerman y coman lo que hace falta y cuando conviene. Un mercado obligado a producir novedades y crear necesidades secunda la proliferación de nuevas teorías. Las nuevas técnicas, por su parte, permiten tanto la substitución de costumbres y modos de hacer ancestrales, como la recuperación de estas costumbres cuando se las presenta con el valor añadido de lo que es «natural». Así, tan pronto se nos dice que el amamantamiento tiene que dejar paso al biberón como se vuelven a alabar los valores de la leche materna, puesto que es perfectamente posible extraerla del pecho de la mujer y guardarla en el congelador,

manteniendo, al mismo tiempo, a la mujer liberada de una dependencia incompatible con otras tareas. Todo es posible.

La sobreprotección de los hijos que, como he dicho, es la otra cara de la permisividad, se explica por dos razones. La primera, muy vinculada a lo que decía en el apartado anterior, es reactiva. Es una reacción evidente contra la educación autoritaria, rígida y marcada por la austeridad que sufrieron las generaciones nacidas en la posguerra. Era lógico que los padres que tuvieron que renunciar a una formación superior, a tener vacaciones, a viajar y a un montón de comodidades que solamente se conocían por las películas de Hollywood, hayan querido que a sus hijos no les falte nada de lo que ellos hubieran deseado tener. Vivimos en la sociedad de la abundancia, que permite satisfacer cualquier deseo, y rechazamos unos métodos educativos que nos parece que sólo servían para ir acumulando frustraciones. El resultado es una infancia que no se ve privada de nada y a la que tampoco se le pide que haga ningún esfuerzo. Los niños tienen derecho a ser niños.

El descubrimiento del niño es un fenómeno relativamente reciente. El historiador francés Philippe Ariés lo sitúa en el sigloxviii. Entonces se descubrió que un niño no es un adulto pequeño, sino algo diferente del adulto. Por primera vez se contempla la idea de que es necesario proteger al niño y al joven para que no dejen de serlo. Es el pensamiento de Jean Jacques Rousseau, en el sigloxviii, con la concepción del buen salvaje, el que abona la idea. Efectivamente, según Rousseau, el hombre nace bueno, pero la sociedad lo pervierte. En un hipotético «estado de naturaleza», el hombre sería inocente y no habría ni violencia ni conflicto, los cuales se generan cuando se instaura la propiedad privada, que marca el comienzo de la degeneración de la condición humana. La autenticidad está en la infancia, en el estado originario, el estado que tendría que ser recuperado por la educación. Bajo el impulso de Rousseau, el romanticismo desplegará todo un movimiento a favor de la juventud, la espontaneidad, la naturalidad y la inocencia.

La mejora de las condiciones económicas y sanitarias para amplios sectores de la población han contribuido a dar fuerza tanto a la salud como a la juventud. La feminista Ellen Key publicó un libro en el año 1900 en el que decía que el nuevo siglo sería «el siglo del niño». Y añadía que, para educar correctamente a la infancia, era indispensable que los adultos se convirtiesen en niños. Es decir, la bondad está en la infancia y la maldad en el estado adulto. La felicidad pertenece a la infancia. Por eso lo más conveniente y lo mejor, sin ninguna duda, es alargarla.

Toda esta mitificación de la infancia, la adolescencia y la juventud ha ido creciendo, y es un factor más que contribuye a cultivar la sobreprotección hacia los menores. No se tiene en cuenta que una excesiva protección, en lugar de liberar al joven, le hará caer en otro tipo de tiranías, como por ejemplo la del grupo. No sólo esto, sino que una protección excesiva no puede ayudar a formar personalidades fuertes. El autor del libro antes mencionado, *Inmadurez*, nos explica cómo el infantilismo y el totalitarismo son dos fenómenos que van de la mano: «Giovinezza» era el himno del fascismo de Mussolini. El filósofo Benedetto Croce luchó contra el «culto a la juventud» característico de los regímenes totalitarios y se opuso al fascismo defendiendo la madurez contra la inmadurez. Dice en los *Cuadernos de trabajo* (29 de julio de 1944): «Toda constitución corporativa de la juventud es una estupidez, porque a los jóvenes hay que ayudarlos únicamente a convertirse en hombres y no a seguir siendo jóvenes y a actuar como tales: de la inmadurez no se puede hacer una profesión». Pues bien, la tendencia no ha sido ésta sino la contraria: que la infancia, la adolescencia y la juventud duren lo máximo posible. ¡Viva la inmadurez!

Quiero referirme a otro factor que explica la tendencia a la sobreprotección de los hijos. Es la tesis del pediatra Aldo Naouri en el libro titulado *Padres permisivos, hijos tiranos*. Según este autor, por una serie de circunstancias, entre las que hay que destacar la emancipación de la mujer, hemos evolucionado hacia un tipo de «matriarcalización» de la familia, donde la madre lo es todo y el padre se encuentra desconcertado y sin saber cuál debe ser su papel. Un «padre confuso» al lado de una «madre segura». La confusión del padre es paralela a su pérdida de autoridad absoluta, de la que siempre había gozado. Pero tradicionalmente la actitud de las madres no ha sido autoritaria, sino protectora, condescendiente y flexible. Sin la autoridad del padre, que ha dejado de existir como tal, y sin que la madre la pueda suplir, el resultado es que los hijos están condenados a permanecer en el útero el máximo tiempo posible.

Antes me refería al educador como un Sócrates que asemeja su tarea a la de la comadrona que ayuda, precisamente, a que el niño salga del útero. Educar—decía—es hacer salir, conducir hacia fuera, ayudar al desarrollo, en ningún caso impedirlo. Pues bien, una protección exagerada del menor no hará nada de esto, sino todo lo contrario. Y es que, desmontada la jerarquía que asignaba toda la autoridad al padre, los papeles se confunden y, finalmente, nadie sabe cuándo conviene decir no. Los padres—dice Aldo Naouri—«acaban apelando sin parar al consentimiento de sus hijos. Esto comporta que se encuentren en campaña electoral permanente y condenados a tener que ganarse, mediante el despliegue de maniobras de seducción, los votos de sus hijos, otorgándoles así un poder que, no

sólo no piden, sino que además altera su sentimiento de seguridad».

La consecuencia no es otra que la pérdida de seguridad por ambas partes. Ni los padres están seguros de que hacen lo que tienen que hacer, ni los hijos adquieren la seguridad que necesitan para tener autonomía. Y es que hay que repetir que padres e hijos no son iguales, tiene que haber una separación mínimamente jerárquica entre unos y otros. El gran error es ignorarla e instaurar un tipo de democracia que lleva a los padres a tener que justificarse a menudo ante los hijos. Pero explica Naouri: «Justificarse ante un niño se convierte en una inversión del orden generacional, porque se le permite juzgar, lo que equivale a hacerlo juez de sí mismo». En lugar de apaciguar la angustia, se genera más, porque se invierten las funciones. Son los adultos los que tienen que juzgar, y no los menores. Como decía hace un momento, con la mejor voluntad y con ganas de evitar sufrimientos y frustraciones innecesarias, no dejamos que los niños se esfuercen, les otorgamos todos los derechos sin conferirles, al mismo tiempo, la idea de deber.

Querría que quedara claro, a lo largo de estas páginas, que no reclamo el retorno al pasado ni la mirada nostálgica por el orden perdido. El orden del pasado no era satisfactorio porque iba acompañado de una inmensa desigualdad y falta de libertad. La familia del sigloxxi es diferente y los papeles de padre y madre se han trastocado no sólo por causa de la liberalización de la mujer. Hay otros factores determinantes del cambio: el desarrollo de la sociedad industrial, la modificación de las mentalidades, la autonomía de la pareja al establecer sus compromisos, el control de la natalidad y la liberación de las costumbres. En definitiva, una familia que reclama más libertad y más bienestar, pero que tendrá que saber cómo hacer compatible la libertad con las responsabilidades de educar, que son complejas. Rousseau lo sintetizó diciendo que «se sueña sólo con conservar al niño; no es suficiente, hay que enseñarle a conservarse».

2
LOS BUENOS MODALES

Me refería en el capítulo anterior a la costumbre del tuteo como un síntoma de la desaparición de la relación de autoridad. Y ahora leo que se quiere volver a introducir el tratamiento de «usted» en la escuela para recuperar la jerarquía perdida. Me pregunto si es la mejor manera de corregir los despropósitos derivados de una concepción equivocada de la educación. Para empezar, siempre es difícil volver a las viejas costumbres que ya nadie puede entender. Mi madre se dirigía de «usted» a sus padres, pero a nosotros, sus hijos, nos hubiera parecido una antigualla tratar a los padres de manera tan reverencial. Recuperar el pasado tal como era, en unas circunstancias que han cambiado, y mucho, tiene siempre el peligro de la incomprensión y, por tanto, de no conseguir lo que se está buscando. Hablar de «tú» o de «usted» es una simple convención, una fórmula que deja de tener sentido cuando cae en desuso.

Ahora bien, las formas características de la buena educación siempre han sido fórmulas convencionales. Se han ido introduciendo con el paso del tiempo y son las que son porque así lo ha decidido la gente de cada época. De hecho, la manera de saludar, de respetarse mutuamente, de tener más consideración con las personas mayores, de celebrar las fiestas tradicionales, de expresar el luto o la alegría, todas varían de acuerdo con las tradiciones y la manera de hacer de cada cultura o momento histórico. El sociólogo Norbert Elias, en un libro espléndido titulado *El proceso de la civilización,* explica cómo las costumbres que marcaban la distinción de las personas y la corrección del comportamiento fueron evolucionando e imponiéndose a todo el mundo a partir de las decisiones de las clases más favorecidas. La palabra «cortesía» viene de «corte» porque eran los cortesanos quienes determinaban qué reglas eran las idóneas para que la persona fuese aceptada en la «buena sociedad». Así se fueron imponiendo cosas tan elementales y que hoy en día nos parecen perfectamente naturales como el uso de los cubiertos para comer en lugar de hacerlo con los dedos o el uso del pañuelo para sonarse. El *Pigmalión* de George Bernard Shaw es un ejemplo del adiestramiento de una chiquilla que desconoce la manera de hablar y de comportarse con corrección, con la finalidad de introducirla en sociedad. El comportamiento, por un lado, y el lenguaje, por otro, se han ido modelando de acuerdo con las reglas de la buena educación de cada momento.

Lo que nos pasa ahora es que existe un cierto menosprecio y abandono del cultivo de las formas. Todas las palabras que tenemos para referirnos a la cuestión suenan anticuadas y carentes de sentido. «Cortesía», «urbanidad», «modales»;

todos los términos han caído en desuso. Ningún joven de hoy entiende qué quiere decir «tener modales». Tanto es así que, para recuperar algún vestigio de la buena educación, hemos tenido que ir a buscar una palabra clásica, de raíz más antigua que cualquiera de los términos señalados y menos popular que aquéllos. Hoy reivindicamos el «civismo», que viene del latín *cives*, «ciudad», un concepto cercano al de urbanidad y que hace referencia a la manera de vivir o convivir en medio de las concentraciones urbanas.

Las palabras no son inocentes. «Civismo» es un concepto más democrático que «cortesía». No sólo es más democrático y más igualitario, sino que remite a la convivencia en el espacio público. Si en otras épocas los buenos modales se cultivaban y se preservaban en la vida privada, cada vez más nos afectan a todos, porque los espacios público y privado están más mezclados, y eso repercute en las dificultades para convivir con tranquilidad y en paz. Hoy en día las criaturas no viven encerradas en casa, van a todas partes con sus padres: los restaurantes, los trenes, los cines, las tiendas, las playas son lugares frecuentados por niños pequeños que no suelen tener demasiado claras ni bien aprendidas las reglas más elementales de la buena educación. El fenómeno del «botellón» y la movida joven de los fines de semana muestran que la ausencia de reglas genera una dinámica complicada de detener. Cuando se quiere poner freno ya es demasiado tarde. Efectivamente, el abandono de las normas de conducta más elementales se advierte en todas partes y se ha convertido en uno de los temas fundamentales de la preocupación de los ayuntamientos, sobre todo de las grandes ciudades. La suciedad, el ruido, el vandalismo, los escándalos nocturnos, las pintadas en las paredes son síntomas de una clara contradicción: las sociedades que se creen civilizadas ignoran las normas más elementales de la civilidad: ni se respetan los unos a los otros ni saben cuidar de aquello que es de todos.

Todo tiene una explicación. Pienso que el abandono de los buenos modales está muy relacionado con lo que decía en el capítulo anterior y que nos ha llevado a abandonar la educación en general. De hecho, los buenos modales constituyen la formación moral más primaria y elemental. *Manners before morals*, pedía el personaje de la obra *El abanico de lady Windermere*, de Oscar Wilde, un autor que, como buen británico, vivía bastante obsesionado por las formas. Los buenos modales se expresan a través de hábitos, rutinas y costumbres, que suponen y fomentan un autocontrol de la persona característico de la educación moral. La socialidad, la urbanidad y la educación en general comienzan por los modales. Entre nosotros lo expresó muy bien Eugeni d'Ors al referirse a la «civilidad» y a la «urbanidad» en su *Glosario*. A principios del siglo pasado se publicaron multitud de manuales de urbanidad que se enseñaban en las escuelas. Pero hoy nos

encontramos ante el vacío que ha dejado la falta de cultivo de los buenos modales, que tiene, como mínimo, tres explicaciones.

igualdad, espontaneidad y falta de normas

La primera explicación es la misma que comentaba en el último capítulo. Se trata de la voluntad de suprimir las distancias de clase y edad y de igualar a las personas anulando cualquier tipo de jerarquía. Parece un anhelo democrático absolutamente respetable y razonable, dinamizado especialmente por la revolución del Mayo del 68 y la obsesión por romper barreras y eliminar prohibiciones. La forma habitual de empezar a cambiar las costumbres es transformando los hábitos lingüísticos o la manera de hablar. Por eso se ha introducido el género femenino en el lenguaje público, para que quede bien claro que las palabras genéricas como «hombres», «niños», «españoles» «padres», «ciudadanos», de hecho siempre han excluido a las mujeres. Usar habitualmente «hombres y mujeres», «niños y niñas», «padres y madres» es una manera de hacer visible al género femenino, una necesidad tan evidente que, como medida provisional, compensa y justifica el destrozo lingüístico que significa tener que nombrar siempre los dos géneros. Con las fórmulas habituales de cortesía ha pasado lo mismo. Se han querido eliminar las diferencias entre mayores y pequeños, maestros y alumnos, médicos y pacientes, cambiando el tratamiento lingüístico y usando indiscriminadamente el «tú», en cualquier caso y para todos. Los alumnos tutean a los profesores, los médicos y las enfermeras a los pacientes, el tendero a la clienta. De ahí se ha pasado a licencias más llamativas, como el «tío» o «tía», también repartido por igual y no reservado exclusivamente a los compañeros de la misma edad.

El anhelo tiene algo de democrático, pero seguramente la democracia no sirve para todo ni su implantación está siempre bien orientada. Dicho rápidamente: ni la familia, ni la escuela, ni la empresa tienen como característica fundamental el ser democráticas si por democracia entendemos algo parecido al anarquismo o al asamblearismo, a la falta de diferencias y de autoridad o a la ausencia de reglas. Si hemos quedado hace poco en que «educar» siempre quiere decir «enseñar cosas», parece inevitable que quien tiene que enseñar debe estar en un lugar y posición diferente y superior a quien debe ser enseñado. Si no se ve así, la enseñanza será inviable porque faltará la autoridad necesaria de quien enseña. Entre los padres y los hijos no tiene que haber igualdad, tiene que haber diferencia para que los hijos respeten a los padres y les obedezcan. Es falso y equivocado pensar que los menores no necesitan dirección ni creer en los adultos. En cosas muy elementales lo tenemos claro. No dejamos que un niño pequeño se asome a una ventana o suba una escalera por miedo a que se caiga. También controlamos

que lo que coma sea saludable y no le siente mal. ¿Por qué las reglas se relajan o desaparecen cuando tocan aspectos menos materiales, como son la manera de tratar a los adultos, de respetarlos o de reprimir la espontaneidad cuando es ofensiva?

Como ha escrito Josep M.ª Espinàs, nos encontramos ante la «dignificación de la espontaneidad y la descalificación de la formalidad». Pero el caso es que «educar» significa, entre otras cosas, «reprimir la espontaneidad». Soy consciente de que lo que digo parecerá blasfemo a más de un lector. La fascinación por la espontaneidad es, en efecto, uno de los mitos que han hecho que los fundamentos de la educación se tambaleen. El mito proclama que hay que tener en cuenta los impulsos más primarios del niño, no estropearlos interviniendo desde fuera y evitando de esta forma que desarrolle todo su potencial. Intervención es represión y la represión, por definición, es contraproducente y debe ser desterrada. Mi intención a lo largo de estas páginas es, precisamente, desmontar dicha tesis, que considero absolutamente equivocada. Apoyarla, en cambio, es la segunda razón que ha conducido a dejar de lado los buenos modales. Es obvio que las reglas reprimen la emotividad, el instinto y la espontaneidad, pero ¿no es precisamente éste un hecho característico de los humanos, el no hacer todo aquello que instintivamente haríamos, como lo hacen inevitablemente, porque no pueden hacer otra cosa, los animales? Ser espontáneo no es ninguna virtud ni un signo de inteligencia. Es muestra de inteligencia, en cambio, ser capaz de mostrar la mejor cara de uno mismo, no la peor, que también la tenemos. Esto es, saber ser espontáneo cuado no hay problema en serlo y reprimir la espontaneidad cuando puede incomodar u ofender. Pues bien, el «buen uso» de la espontaneidad o se educa o no se aprende.

Contra las normas de cortesía y a favor de la espontaneidad se han esgrimido, más o menos explícitamente, argumentos como el de que se trata de un comportamiento hipócrita, falto de sinceridad, convencional o arbitrario. No diré que no sea cierto. Una persona bien educada sabe mantener la sonrisa cuando está de mal humor, sabe saludar a la persona que le cae mal y se abstiene de manifestar lo que siente cuando su comportamiento puede llegar a ser ofensivo. Puro engaño, si se quiere, e hipocresía, seguramente también. En el siglov a. C. aparecieron unos filósofos que se jactaban de no respetar ni seguir ninguna de las convenciones sociales habituales. Se llamaban los «cínicos», curiosamente, porque se asemejaban a los perros (*kynós*) en el sentido de que no respetaban ninguna de las convenciones al uso. Diógenes era uno de ellos, vivía en una bota de vino, iba medio desnudo y defecaba en medio de la calle. Eran contraculturales y antisistema, y dejaron un mensaje nada despreciable. Pero mezclaban dos cosas: la

crítica política y social y la mala educación. Como revulsivo, para llamar la atención, tiene sentido oponerse a todo, puede ser hasta efectivo. Pero sólo cuando la intención es ésta. Si la falta de educación, en cambio, va dirigida únicamente a dejar aflorar los impulsos más viscerales del individuo, no sólo no representará ningún tipo de progreso, sino que tampoco hará que la persona sea realmente auténtica. Nadie lo es. Somos animales de costumbres y aprendemos a vivir imitando lo que hacen los demás. Por mucho que queramos salvaguardar la espontaneidad, lo que de hecho se manifiesta es lo que la persona muestra siempre con el deseo explícito o encubierto de conseguir el reconocimiento de los otros.

En la preocupación de no reprimir la espontaneidad de la infancia hay un malentendido indiscutible. Los niños se socializan a partir de la influencia que reciben de su entorno. Con normas o sin ellas, no dejan de aprender cosas. Si nadie les enseña cómo deben dirigirse a sus padres o a la gente mayor, acabarán aprendiéndolo de los personajes que ven en la televisión cada día. ¿Por qué preocupa el lenguaje insolente y grosero tan frecuente, por ejemplo, en las series televisivas? Porque los menores lo repiten todo y lo reproducen con más naturalidad cuando han desaparecido las inhibiciones al respecto. Si la cortesía significa un cultivo de la apariencia sobre la realidad y el aprendizaje de una cierta hipocresía, como ciertamente lo es, no nos equivoquemos pensando que la falta de cortesía significa total transparencia. Los humanos no pueden actuar como si fuesen libros abiertos que todo lo muestran sin ofenderse los unos a los otros y hacer la convivencia imposible.

No obstante, es un hecho que la represión sigue teniendo mala prensa. Y me pregunto si es posible educar sin reprimir los afectos, las emociones y los deseos que no son convenientes y que van mal encaminados. Aristóteles, que fue el gran teórico de la moral, no menospreciaba las pasiones, a las que hoy llamamos emociones. El miedo, la ira, la tristeza, decía, pueden ser buenas, aunque no siempre lo son. Aprender a enfadarse cuando es necesario no es fácil, pero es lo que demuestra que una persona ha sido educada. El propósito de los que tienen a su cargo la educación de los hijos, de los alumnos o de los menores en general tendría que ser enseñar a gobernar las emociones, a manifestarlas y expresarlas cuando y como es necesario. Es difícil hacerlo sin ejercer una cierta represión. Es difícil hacerlo sin ninguna norma. Aquí está, a mi entender, la tercera razón que lleva a menospreciar los buenos modales: pensar que es posible educar sin ninguna norma. No sólo educar necesita normas. Que el hombre es un animal de costumbres quiere decir que actúa de acuerdo con reglas, escritas o no escritas, pero reglas que marcan las pautas del comportamiento.

No es posible imaginar la convivencia sin reglas. El fundamento que los filósofos han encontrado para justificar la necesidad del poder político y el derecho es que no podemos vivir en una especie de «estado de naturaleza» permanente, donde cada uno haga lo que más le plazca en cada momento sin pensar en las consecuencias que sus acciones puedan tener para el conjunto de la sociedad. En el estado de naturaleza todo está permitido y, en tales condiciones, lo primero que peligra es la seguridad de las personas. Las instituciones públicas existen, entre otras razones, para garantizar esa seguridad. Con tal finalidad, utilizan formas legítimas de violencia, como la policía y la administración de justicia. A un nivel más cercano y reducido, la familia o la escuela desempeñan un trabajo similar al policial: imponen reglas para garantizar el orden sin el cual es imposible enseñar nada y la pequeña convivencia cotidiana se convierte en un infierno. Si pensamos en lo que hacemos en un día normal, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, veremos que cada paso que damos responde a una rutina y regulación bastante implacable. Levantarse a la hora que toca, ducharse, desayunar, coger el coche, respetar las normas de tráfico, aparcar donde está permitido, trabajar las horas de rigor, todo son reglas. ¿Autoimpuestas? Es posible que sea así, pero sólo hasta cierto punto. Obviamente, enseñar a vivir implica enseñar a respetar las reglas de convivencia. O a cambiarlas. Pero no eliminarlas, porque sin reglas nos cargamos la convivencia.

¿es posible recuperar la cortesía?

Eustaquio Barjau, en el libro *Elogio de la cortesía*, ha hecho el esfuerzo de explicarnos qué significa ser cortés en nuestro tiempo, en el que tal virtud está tan desacreditada. Lo dice así: «la cortesía es un tipo de conducta diferente, amable, presidida por la intención de hacer grata la convivencia en grandes unidades sociales». Explica también que el cultivo de la cortesía implica necesariamente guardar las distancias, porque la cortesía tiene que ver fundamentalmente con el espacio. Si bien es cierto que en la vida militar o en las relaciones protocolarias está prescrito claramente qué se tiene que hacer para guardar las distancias, en la vida civil, las prescripciones son más laxas, están abandonadas al buen criterio de los miembros de la comunidad, que tendrían que saber evitar el «compadreo» cuando no toca ni viene al caso. La cortesía, sigue diciendo el autor citado, y esto es importante, es la forma externa del respeto. El respeto desaparece con la descortesía. Y concluye: «La cortesía [...] lo es porque es una ficción (benevolente) que en cierta medida resuelve una contradicción muy profunda en el individuo humano: el deseo de ser autónomo y de disponer, por tanto, de un espacio que sea sólo su espacio, por una parte, y la necesidad de tener que vivir y colaborar con los otros, por otra, y en consecuencia de ver limitado ese espacio, abierto a aquéllos

que van a entrar en él y reducir la posibilidad de moverse en él». No se podría decir mejor. No se niega que la cortesía sea una ficción, se justifica que es una ficción absolutamente necesaria para la convivencia humana.

Siempre se ha visto así y es difícil contradecirlo. «Los buenos modales son el arte de hacer que los otros se sientan bien con uno mismo», escribió el escritor y espléndido analista de la sociedad que fue Jonathan Swift. Las formas son necesarias porque sirven para reconducir las emociones y los sentimientos. Canalizan la agresividad cuando no conviene que ésta salga. Con los buenos modales estamos diciendo que la compañía de los otros no nos es indiferente, que contamos con ellos o, al menos, les tenemos en cuenta. La civilización tiene un coste, significa un montón de represiones, lo que no es ninguna novedad. Freud convirtió la idea de civilización en una de las dianas de sus críticas. La denunció ampliamente en *El malestar en la cultura*. El diagnóstico que hizo no era erróneo: la cultura o la civilización es una fuente de malestar. Efectivamente, la condición humana—no la «naturaleza humana», que no sabemos qué es—está constituida y forjada por nosotros mismos, a fuerza de sacrificios y de luchas, porque sólo nosotros podemos hacer de nuestra condición algo auténticamente humano o malbaratarla hasta el extremo de dejarla reducida a la más pura animalidad.

La falta de buenos modales se detecta en todos los ámbitos públicos o privados. Un ejemplo es el de la abogada y juez Purificación Pujol, que ha publicado una guía sobre el comportamiento correcto en los tribunales de justicia. Explica que escribió el libro a raíz de leer una estadística del Consejo General del Poder Judicial de 2005 según la cual el 88 por 100 de los ciudadanos se quejaba y pedía una justicia «más atenta, educada y respetuosa». A su parecer, la falta de urbanidad es especialmente grave en este caso, ya que el poder judicial es uno de los puntales del Estado de derecho. Si esta institución pierde la dignidad, los ciudadanos dejan de creer en ella. Cuidar las formas es una cuestión tanto de ética como de estética, ambas acaban coincidiendo.

El error reside, entonces, en destruir y eliminar los buenos modales, en lugar de sustituirlos y adaptarlos a una época que tampoco tiene que renunciar a ciertos avances como la reducción de algunas desigualdades y el no fomentar ciertos engaños. Nos hacen falta normas de cortesía, porque no podemos prescindir de ellas, pero tienen que ser más flexibles y, sobre todo, más autoimpuestas. Puesto que tenemos más libertad y somos más autónomos, utilicemos dicha libertad para poner los límites que creamos imprescindibles para que todo el mundo pueda sentirse libre. Ahora bien, todo esto ¿cómo se hace?

Me he referido antes al civismo como la reivindicación de unas normas de conducta colectiva aceptadas por todos con el objetivo de hacer la vida en común más agradable. Cuando los ayuntamientos de las grandes ciudades han decidido promover el civismo y lo han hecho con buenas palabras, es decir, a través de recomendaciones, propaganda, discursos y exhortaciones de todo tipo, no lo han conseguido. Ha hecho falta—por ejemplo, en Barcelona—recurrir a una ordenanza que tipifique los comportamientos incívicos y castigue con multas a los transgresores. ¿Quiere decir esto que las administraciones son las responsables finalmente de enseñar a los ciudadanos a ser educados? ¿Quiere decir también que la única manera de conseguir que la situación cambie es mediante multas y penalizaciones? En otro orden de cosas, el sistema educativo introduce una nueva asignatura llamada «educación para la ciudadanía». Se hace eco así de la misma inquietud e intenta abordarla desde la educación reglada. Aunque la iniciativa de hecho apunta más allá de lo que significa la mera recuperación del civismo o de los buenos modales, también este aspecto constituye una parte importante de la nueva materia a enseñar. En conclusión, los maestros y las administraciones asumen, con más o menos entusiasmo, la obligación de restaurar la buena educación, y no hay duda de que algo está en su mano para conseguirlo. Pero ¿y la familia?

La formación de la persona siempre ha sido un asunto más práctico que teórico. Hasta me atrevería a decir que uno de los obstáculos de la educación actual es haberla contaminado demasiado con un montón de teorías pedagógicas en las que se ha querido encajar una realidad más compleja y diversa que lo que cualquier teoría puede abarcar. Es el día a día lo que va abasteciendo los fundamentos de la personalidad. Y en el día a día, además de encontrarnos con preceptos y órdenes administrativas, con materias que se enseñan en la escuela y con teorías sobre la mejor manera de educar, hay un trabajo muy fundamental y poco teórico que, básicamente, le corresponde a la familia.

Una de las ideas que habría que tener claras es que la tarea educativa tiene que ser necesariamente compartida y una responsabilidad de todos los agentes sociales. Para educar a un niño se necesita a toda la tribu, ha dicho el filósofo José Antonio Marina recogiendo una máxima antigua. Efectivamente, hace falta que las bases y los mínimos que deben activarse para formar a las personas sean fruto de un consenso efectivo y, especialmente, de la voluntad de todos de cooperar en lugar de entorpecer lo que intentan hacer unos cuantos. No servirá de mucho que la escuela se proponga educar ciudadanos si las familias no se preocupan de hacerlo también, aunque lo tengan que hacer de diferente manera. Desde hace tiempo, cada vez que descubrimos un fallo en la educación, miramos hacia la escuela acusándola de negligencia. La escuela tiene también la obligación de

educar, como la tienen los poderes públicos, pero la responsabilidad primaria y fundamental es de la familia. Entenderlo y aceptarlo creo que no es difícil. Lo difícil es saber cómo actuar, dada la desorientación en la que todos estamos inmersos, así como vencer esa especie de impotencia que se siente en un entorno social y económico que, efectivamente, no es de gran ayuda. El desconcierto por un lado y la sensación de impotencia por el otro incitan a cruzarse de brazos y no hacer nada. Resumámoslo en una pregunta: en un mundo que enseña sobre todo a consumir y que lo hace con un medio tan omnipotente como es la televisión, ¿es posible educar?

3
IR A LA CONTRA

Freud pensaba que ser padre era una meta imposible. Dicen que cuando María Bonaparte le preguntó cómo debía hacer para educar bien a sus hijos, Freud le respondió «como usted quiera; haga lo que haga lo hará mal». No sé si siempre ha sido así, pero lo que es evidente es que hoy tal sentimiento de impotencia y pesimismo en lo que se refiere a la educación está generalizado. La sensación de que no se puede hacer nada, de que todo es inútil, invade tanto a los padres como a los docentes. Piensan que la sociedad actúa en contra de los objetivos educativos. Y no les falta razón. El escritor Rafael Sánchez Ferlosio expresaba un sentimiento similar en un artículo publicado en la revista digital *SinPermiso*, con el título «Educar e instruir». Tras ofrecer sus opiniones, brillantes y rompedoras, como es habitual en él, sobre el sentido de la educación y el nuevo proyecto de «educación para la ciudadanía», acababa preguntándose si alguien se ha tomado la molestia de pensar qué es lo que de verdad educa. Su respuesta era diáfana, la educación tiene un carácter «predominantemente gregario: el grupo es el que educa, a través de la necesidad de "formar parte" que arrastra con una fuerza irresistible a la imitación y a la comparación». Así, cualquier forma de prohibición que se proponga la autoridad educativa sucumbirá ante la fuerza de la costumbre y, en concreto, de las costumbres relativas a los tiempos de ocio y de relaciones sociales, que hoy disfrutan de una hegemonía desconocida. Continuando con el mismo argumento, el escritor añadía que la fuerza que actúa a través del «grupo de edad» es «el imponente poder determinante del mercado», al que pertenece la publicidad, «que es hoy, prácticamente, el único y supremo educador: la publicidad en general y, especialmente, la televisión». Su conclusión era, en consecuencia, que no tiene sentido y, además, es contradictorio, reclamar educación ante fenómenos sociales como es la actual manera de relacionarse y divertirse de los jóvenes. No tiene sentido cuando aquello que se pretende arreglar con la educación «forma parte precisamente de las condiciones de posibilidad indispensables para que la educación que se echa de menos pueda ser impartida».

No puedo estar más de acuerdo con el diagnóstico de Ferlosio. Es acertado y explica inteligentemente el sentimiento difuso de impotencia que siente hoy cualquier educador un poco consciente de la tarea que tiene entre manos. Sentimiento de impotencia ante una realidad que transita por unos caminos cada vez más divergentes de los de la educación. Lo que ocurre es que alguien que se propone contribuir a recuperar la fe en la educación, como es mi caso, no puede adoptar, de entrada, una perspectiva tan pesimista. Es cierto que vivimos inmersos en un mundo donde la soberanía del mercado lo impregna y acaba por dominarlo

todo, incluido el proceso educativo. Es cierto que la fuerza educativa la ejerce sobre todo el grupo de edad, que se deja influir por las corrientes predominantes y acepta, por imitación y por ósmosis, todo lo que la publicidad ofrece. La necesidad de formar parte del grupo y de asimilar los códigos tribales conduce a la imitación y a la comparación con los otros iguales, no a tratar de ser diferente.

La educación es gregaria, efectivamente, y el gregarismo crece en las sociedades de masas donde la autoridad se debilita, que es lo que está sucediendo. El mercado no es un fenómeno nuevo, pero es un poder cada vez más absorbente gracias a la mediación de la televisión y de todas las demás pantallas que ya son una especie de apéndices de nuestro cuerpo: móviles, videojuegos, ordenadores, etc. Vivimos en sociedades opulentas en las que el poder adquisitivo de las personas crece, aunque no disminuyen las desigualdades. Ante unas inercias tan potentes, ¿qué debemos hacer? ¿tirar la toalla de la educación?, ¿debemos sucumbir ante un fracaso, digamos, estructural, que hará imposible reconducir lo que el poder económico arrastra en coherencia con sus propios intereses?

Si creemos mínimamente en la educación, debemos responder que no. Sin duda nos movemos en un círculo bastante estúpido. Un círculo o «tela de Penélope» que desteje durante la noche el trabajo de todo el día. Gracias a una economía que funciona podemos tener un sistema educativo universal y potente, cuyos objetivos parece, sin embargo, que son llevar la contraria a los intereses económicos que, por otro lado, son los que mueven el mercado y de rebote hacen posible la educación. Educar quiere decir, entonces, dedicarnos a arreglar lo que desarregla un poder superior que produce bienes sólo para ser consumidos y empuja a consumir rápido con el fin de continuar produciendo. Un poder implacable, pero imprescindible. La situación parece grave, pero no es tan nueva. La educación siempre ha tenido que actuar contracorriente, contra una corriente dominante siempre propicia a corromper y desviar definitivamente la condición humana. La novedad radica en que hoy dicha corriente está dominada, más que nunca, por los tentáculos seductores del consumo. Ahora bien, si tal contradicción no existiera, la educación no haría ninguna falta. ¿Qué necesidad habría de educar si todo funcionara en el mejor sentido?

Así pues, no se trata tanto de quemar las naves ni de mirar hacia otro lado o desistir de la empresa, sino de afrontar el problema con valentía y procurar analizarlo con el propósito de conjurar todos los peligros. Es absurdo—y sobre todo cómodo—demonizar el mercado, la publicidad, la televisión, internet o los videojuegos y dejar de actuar. En primer lugar, es absurdo porque todos los inventos han significado y significan un progreso y la esperanza de una vida

mejor. Lo que ocurre es que, como pasa con cualquier artificio humano, es una realidad ambivalente: puede ser bien o mal utilizada. No avanzaremos en absoluto si nos alineamos del lado de los apocalípticos o de los integrados, de los complacientes con la realidad o de los que desconfían radicalmente de cualquier innovación. Analizar los peligros no implica cargarse el invento, sino vislumbrar la manera de sacarle el mayor rendimiento posible.

«¿qué sociedad nos estáis dejando?»

Hace un par de años nos conmovió la historia de un adolescente del País Vasco que acabó suicidándose, incapaz de soportar el acoso implacable y cruel de sus compañeros de clase. En el homenaje que se le rindió el día de su entierro, sus amigos increpaban a los adultos diciendo: «¿qué sociedad nos estáis dejando?». Una sociedad llena de odio, violencia, guerra y corrupción, incapaz de responder con contundencia a los impulsos desordenados de un puñado de críos crueles y maleducados. Efectivamente, la violencia es el recurso más potente para llamar la atención. Un recurso que funciona en el entretenimiento que nutre de imágenes e ideas las mentes infantiles. Hechos que hace unos años parecían insoportables, hoy nos dejan indiferentes o incluso nos provocan la risa. La violencia, además, vende e inventa las secuencias más aberrantes. Una serie juvenil de moda, con el sugerente título *Sin tetas no hay paraíso,* relata la peripecia de unas jovencitas que se operan el pecho para prostituirse mejor. La realidad, por su parte, no se queda corta. Más allá de las guerras que nunca han abandonado la historia de la humanidad, descubrimos cada día actos espeluznantes de hombres que asesinan a sus mujeres, padres que maltratan a sus hijos, hijos que maltratan a sus padres y jóvenes que matan a sus compañeros. De un modo u otro, la violencia es atractiva y lo es especialmente para los chicos que aún no tienen un carácter bien formado.

Los compañeros de Jokin, el malogrado niño vasco, culpaban a sus propios padres, y éstos arremetían contra la televisión. Es sencillo y hasta cierto punto lógico culpar de todos los males a la televisión, a la publicidad y al mercado en general. La televisión es una ventana que nos muestra todas las miserias y desgracias imaginables, mientras el mercado no es otra cosa que el dinero que las hace posibles y que se aprovecha del magnetismo que tiene mostrarlas. Cuando el objetivo prioritario es tener audiencia, es decir, vender lo que sea, el producto se degrada, ya que quedan olvidados o relegados todos los objetivos que darían lugar a un producto más digno. Pongamos por caso la televisión infantil. Hacer programas para niños no es económicamente rentable. Basta ver cuáles son las televisiones que dedican un mínimo espacio a la infancia; sólo algunas televisiones públicas y los canales de pago de dibujos animados. Al resto no les sale a cuenta,

por eso no lo hacen. Pero es que las cadenas públicas tampoco están dispuestas a emitir una programación para la infancia en la que la finalidad de educar pase por encima de la de tener unos niños enganchados a la televisión. Y el caso es que lo que más engancha son precisamente las películas japonesas, donde la violencia y la agresividad son dominantes. Muchas de estas series no están originariamente dirigidas a la infancia, sino a los adultos. Pero da igual, aquí son las series preferidas de niños y niñas y eso es lo que cuenta.

No quiero entrar ahora en el debate inacabable de si una televisión mejor es posible. Lo que sí tengo claro es que la televisión pública no debería tener como objetivo prioritario competir por la audiencia (especialmente si es infantil), sino que tendrían que ser otros los valores directrices de su programación, pues ésa es la razón de ser de una televisión que se subvenciona con dinero público. Diré también que una televisión atractiva para la audiencia, incluida la infantil, no tendría que ser necesariamente de mala calidad ni nutrirse de series norteamericanas o japonesas que, además de no resultar edificantes, están muy alejadas de nuestra realidad. Pero lo que me parece más importante de todo es que no hay que olvidar que la formación del gusto es una parte importante de la educación. Y hoy lo que configura el gusto de la infancia es, sobre todo, lo que enseñan las distintas pantallas a su alcance. No hay ninguna duda de que éstas son reflexiones que los responsables de la industria audiovisual deberían plantearse, pero no lo hacen. Y no pretendo eludir el tema pasando la carga de la responsabilidad a quien ciertamente la tiene, aunque no del todo. Aquí estamos hablando de educación y hemos dicho que una de las hipótesis de este libro es que la obligación básica de la educación corresponde a la familia. Veamos entonces cómo tendrían que abordar el problema los padres y las madres.

Lo primero es combatir las opiniones de quienes se esfuerzan en trivializar el papel de la televisión diciendo que violencia y malos ejemplos los hay en todas partes. Creo que el problema de la televisión y de la adicción a las pantallas propia de niños y jóvenes es el hecho de que «naturalizan» lo que no es natural, sino una construcción cultural y humana. Naturalizan la violencia, el sexo, el lenguaje obsceno, la perversidad humana y el consumo excesivo y descontrolado. Todo lo que aparece en las pantallas corre el peligro de acabar siendo percibido como «natural», como una realidad que es así porque no puede ser de otra manera. Lo explicaré con más detalle.

¿existe un solo culpable?

Por definición, los niños son inmaduros. Ya he recalcado antes que ésta no

siempre es una característica exclusiva de los menores, sobre todo en estos tiempos de exaltación de la juventud y de invisibilidad de la vejez. También hay adultos que no han alcanzado la madurez y posiblemente no lleguen a alcanzarla nunca. Pero, en el caso de la infancia, la inmadurez y la vulnerabilidad deben darse por supuestas. Los niños no saben distinguir el bien del mal, lo correcto de lo incorrecto y lo que es peligroso de lo que no lo es. Precisamente lo van aprendiendo a través de la educación y de la experiencia o del ejemplo (que también educa, y mucho). Es cierto, está estudiado y comprobado que, desde muy temprano, los menores aprenden a distinguir la realidad de la ficción. Ahora bien, que puedan distinguir entre una noticia y una serie de ficción no quiere decir que ambas, realidad y ficción, no sean para ellos al mismo tiempo una fuente de información. A través de los informativos, las teleseries, de los *reality shows* o de los *magazines* rosa, los niños reciben información buena y mala, verdadera y falsa, sobre lo que pasa. Y aprenden cómo se viste la gente, cómo se relaciona entre sí, por qué se enfada, cómo habla, cómo resuelve los conflictos, qué modelos predominan y qué gustos son más interesantes. Un estudio encargado por el Consejo Audiovisual de Cataluña al profesor Ferran Casas sobre «Las preferencias y expectativas de los adolescentes relativas a la televisión en Cataluña» ofrece una respuesta contundente y clara al respecto. Lo que los adolescentes buscan en la televisión—lo confirman ellos mismos—es tener información sobre qué hacen los demás, cómo se comportan y, sobre todo, cómo actúan y qué hacen los chicos y chicas de su misma edad.

De hecho, tal conclusión no debería extrañarnos porque los adultos también buscamos identificarnos con las personas y personajes que vemos en el cine o en la televisión. Pero hay una diferencia que no es trivial. A un adulto maduro se le supone criterio para juzgar los comportamientos de las personas, ha aprendido a valorar lo que ve, a aceptarlo o a rechazarlo. Tiene capacidad de crítica. Sabe discernir, lo que no quiere decir que no mire e incluso se deleite en los programas que juzga más deplorables. La condición humana es contradictoria. Sea como sea, a la persona madura se le supone juicio crítico, capacidad para rechazar unas imágenes y decir ¡menuda basura!, a pesar de que aquella basura tiene un cierto atractivo y provoca la curiosidad. Pues bien, lo que todavía no tiene el niño y debe adquirir es la capacidad para discernir y criticar lo que ve, para desactivar la tendencia a imitar cualquier cosa porque, a primera vista, se le antoja atractiva, divertida o apetecible. Pensemos en la angustia que atenaza a muchos padres cuando sus hijas adolescentes deciden dejar de comer, con el peligro de acabar padeciendo anorexia, incitadas por la delgadez que exhiben las modelos habituales. Las patologías de la anorexia y la bulimia son los ejemplos más lacerantes de la inmadurez y la vulnerabilidad de las adolescentes ante las

imágenes de la chica (o también el chico) de éxito.

Una moralidad doctrinaria y restrictiva, como lo es la de algunas ortodoxias religiosas, tiene la función de inhibir ciertos comportamientos porque los considera pecaminosos y prohibidos. Las prohibiciones extrínsecas a la persona, cuando son asumidas por la mayoría social, tienen un gran poder inhibidor, porque la trasgresión de la norma comporta la reprobación de toda la sociedad. Pero nuestras sociedades ya no son homogéneas. Son sociedades laicas, con pluralidad de creencias. El sentimiento de vergüenza ante unas mismas realidades se ha ido desvaneciendo, y hay que añadir que es bueno que haya sido así en la mayoría de los casos. En referencia a los adolescentes y a los jóvenes, acabamos de decir que el grupo de edad tiene la fuerza que antes poseía la clase social, los adultos o las costumbres establecidas. Habernos liberado de la presión social es, evidentemente, un progreso. Pero tiene un peligro, que con la liberación de lo que era normativo se libere también cualquier límite y no quede nada que ponga freno a los impulsos humanos. El filósofo alemán Peter Sloterdijk lo explica muy bien: «La desinhibición tiene como consecuencia necesaria la liberación del mal en el ser humano. Lo que era pecado original, en el clima de la comodidad universal sale a la luz como libertad trivial para hacer el mal». De este modo, el mal termina siendo un mero capricho, una destrucción sin ton ni son, sin finalidad ninguna. Es lo que llamamos «violencia gratuita». Lo que yo llamo «violencia naturalizada».

Pensemos que, de todos los animales, sólo los hombres pueden ser buenos o malos. Los animales son lo que su instinto les hace ser, no reflexionan ni tienen consciencia, tampoco tienen voluntad de hacer daño. Los hombres sí que la tienen. El pesimista Schopenhauer se hacía eco de dicha idea cuando insultaba a su perro porque hacía travesuras llamándole «Mensch» (que significa «ser humano»). Pues bien, «naturalizar el mal» quiere decir dejar de establecer la distinción entre lo que sucede porque hay una voluntad que lo determina y lo que acontece como consecuencia de la naturaleza de las cosas sin que intervenga ningún agente humano. Una violencia naturalizada es una violencia «porque sí», sin ningún motivo, razón ni explicación, por equivocadas o perversas que éstas puedan ser.

Me refería anteriormente a la necesidad de salir al paso de los que consideran que es exagerado culpabilizar a las televisiones y al mercado de las perversiones humanas. Hay que establecer ciertas distinciones. Una cosa es culpabilizar *sólo* a la televisión, lo que ya he dicho que es simplista e injusto, y otra cosa minimizar la influencia de los medios audiovisuales y de la publicidad con el argumento de que los condicionantes que actúan sobre la persona son diversos y no todo el mundo reacciona de la misma manera. No todas las niñas se vuelven

anoréxicas ni pretenden imitar a las *top models*. No todos los jóvenes acaban siendo delincuentes o terroristas aunque todos se alimentan con los mismos contenidos de los videojuegos que exhiben una violencia inaudita. ¿Cómo sabemos que la culpa es de la televisión y no de los desórdenes psíquicos o de unas raíces genéticas desconocidas? Todo el mundo está sometido al mismo bombardeo publicitario. No obstante, hay personas que acabarán teniendo una propulsión consumista irresistible mientras que otros sabrán moderar el impulso. A los adolescentes se les seduce en general por las marcas, por las modas del *piercing*, de los tatuajes y de la música. Pero no todos caen en ellos con la misma intensidad. La influencia del mensaje varía en cada caso. Entonces, ¿por qué culpamos al mensajero?

Estas dudas son razonables y sólo llevan a subrayar el valor y la importancia de la educación, lo que no significa que la educación sea infalible. Todos los padres y madres que han tenido más de un hijo saben por experiencia que, habiéndolos educado igual, son muy diferentes. Quiero decir que el carácter de la persona y sus preferencias se forman a partir de influencias diversas, entre las cuales hay que incluir la televisión, teniendo en cuenta que la televisión no es una realidad abstracta, sino contextualizada. Mirando la pantalla del televisor hay un niño o una niña que tiene una familia que reacciona bien o mal ante lo que su hijo hace o deja de hacer. La reacción de los adultos es más importante que lo que la televisión, la publicidad o el mercado muestran. Por esta razón, el adolescente que dice que le gusta la televisión porque le informa de cómo es la gente, puede que dentro de unos años haya aprendido a decir que la televisión muestra cómo es la gente pero que hay algunas formas de ser, de hablar o de entender la existencia que la televisión muestra que son inaceptables.

La conclusión a la que tenemos que llegar no es que la televisión o la publicidad son los culpables de la poca y mala educación de los jóvenes. La conclusión es que la formación del gusto y del carácter de los jóvenes no tiene que venir de la televisión ni de la publicidad, sino básicamente de los padres y de la escuela. La familia y la escuela tienen unas obligaciones al respecto que son intransferibles. Si la publicidad y las tentaciones del consumo deslumbran a los menores hasta el punto de que no saben privarse de nada y piden todo lo que ven, son los padres finalmente los que compran y ceden a la tentación del consumo. La cantidad de regalos que puede llegar a recibir un niño de nuestro tiempo le hará imposible calibrar la calidad de las cosas. Seguramente es peor para la formación de la persona un consumo de televisión y de internet descontrolado y excesivo que la mala calidad de los contenidos de la programación. Está comprobado que los niños de hoy pasan, en conjunto, más horas delante de la televisión que en la escuela. No podemos culpar sólo a las televisiones de la falta de control ni de su

propio exceso. La responsabilidad no es sólo suya.

La inconstancia, la escasa capacidad de sorprenderse, la exigencia de resultados rápidos, la incapacidad para involucrarse en actividades largas, la facilidad para aburrirse y cansarse de cualquier juego son características cada vez más extendidas en el mundo infantil. Por lo menos, tales son las conclusiones a las que llegan quienes estudian el comportamiento de la llamada «generación *zapping*»; una generación contaminada por una oferta imposible de abarcar. Una generación habituada a la pasividad, a que todo se les dé masticado y casi digerido. El estudioso de la comunicación Neil Postman escribió hace años un libro con un título significativo: *La desaparición de la niñez*. Se ha dicho que la televisión tiene la facultad de infantilizar a los adultos y convertir a los niños en adultos antes de tiempo. Los chicos tienen que iniciarse en la sexualidad cada vez más pronto y a las chicas se las anima a parecer *sexys* antes de conocer bien la realidad del sexo. La figura de la muñeca *Barbie* habla por sí misma: una muñeca que no tiene nada de niña. Son los *inputs* que bombardean a las personas y que chocan con la impotencia de unos educadores que no saben hacia dónde ir ni a quién acudir.

Otro ejemplo es el del móvil. El móvil se ha difundido con una rapidez inesperada e imprevista. Los países subdesarrollados han pasado de no tener ningún tipo de teléfono a tener móvil, sin transitar por el modelo convencional. El sociólogo Manuel Castells investiga, desde hace años, los cambios sociales derivados del móvil, uno de los cuales es la alteración de las costumbres familiares. No sólo gracias al móvil, pero sí ayudados por las facilidades que dicho aparato representa, los miembros de la familia son cada vez más independientes y quieren estar más comunicados. Los padres asumen la autonomía de sus hijos con la tranquilidad de que los pueden telefonear y tener controlados constantemente a través del móvil. «Es una forma de autonomía con red de seguridad», comenta Castells. Por otro lado, el móvil, en manos de personas que todavía tienen lejos la vida profesional (que es para lo que se pensaron los teléfonos en un principio), acaba siriviendo para hacer gamberradas del estilo de grabar las agresiones que los propietarios de los móviles perpetran, seguramente sin otro objetivo que poderlas enseñar. ¡Siempre el grupo de edad como poder dominante! Si les damos móviles a una edad en que no los necesitan, ¿qué queremos que hagan con ellos? ¿Por qué nos sorprende que los utilicen de forma deplorable?

capacidad de juicio

Los ejemplos comentados son una muestra fehaciente del poder y la influencia de la sociedad de consumo en el carácter y las preferencias de la gente.

Educar no equivale a dejar hacer, pues la «mano invisible» que supuestamente dirige el mercado acabará educando en su propio interés, es decir, haciendo personas destinadas a consumir. Y me temo que el consumo y toda la parafernalia que lo rodea acaba siendo una dominación que favorece muy poco el desarrollo de la libertad y de la autonomía de la persona. Ser autónomo es ser capaz de pensar por uno mismo. Es decir, saber resistir la tendencia al gregarismo y a dejarse arrastrar por lo que todo el mundo hace. Pues bien, que el niño aprenda a tener criterio y a pensar por sí mismo es lo que hay que enseñar. Abandonado al entorno, sin intervención alguna, es difícil que aprenda a tener criterio o a pensar algo diferente de lo que piensan la mayoría de sus amigos y compañeros, sea o no sea correcto.

A veces se critican programas televisivos, de información o de ficción, con el argumento de que «pueden herir la sensibilidad de la infancia». Los telediarios acostumbran a avisar cuando van a emitir imágenes que pueden ofender o dañar la sensibilidad, pensando sobre todo en los menores que la tienen menos curtida. No creo que dicho argumento sea el más válido para esconder ciertas imágenes o señalar su dureza. Pero el argumento nos da una idea de lo que hoy preocupa. Preocupa más que la gente pase un mal rato viendo algo desagradable o repulsivo que preguntarse si el método para obtener unas determinadas imágenes es legítimo o si la presentación de ciertas noticias puede contribuir a incitar al odio o a la discriminación. De cara a la infancia, el método es especialmente perverso. De nuevo asoma el anhelo romántico rousseauniano de preservar a la infancia de cualquier amenaza social, lo que puede llevar a privarlos de ver ciertas cosas, pero no a hacerles entender la malignidad de ciertos comportamientos. Porque lo que está en juego o lo que preocupa es la sensibilidad de la persona que recibe el mensaje, más que su capacidad de entenderlo correctamente.

He comenzado hablando del sentimiento de impotencia ante una sociedad contraria a los objetivos de la educación. Vencer la impotencia, no obstante, no es sólo una cuestión de voluntad. Hay realidades que no se pueden corregir desde el ámbito exclusivamente individual, de la familia o de las relaciones privadas. Es necesaria la colaboración de la escuela y de las administraciones; cada uno desde su responsabilidad tiene alguna cosa que hacer al respecto. Por ejemplo, una de las cuestiones más preocupantes en las sociedades del bienestar es la de las «fracturas» que se producen derivadas de una desigualdad estructural que discrimina a las personas. Todos los peligros que atribuimos a los medios audiovisuales, y en concreto a la televisión, amenazan más a los desfavorecidos, a los que tienen menos recursos para encontrar alternativas. Un estudio de la Fundación Jaume Bofill, *Familia y educación en Cataluña*, muestra cómo los niños de los hogares más

pobres dedican mucho más tiempo a ver la televisión que los de los niños cuyos padres tienen más posibilidades económicas de ofrecerles otras maneras de entretenerse. Obviamente, la diferencia afecta directamente a la igualdad de oportunidades. En otro orden de cosas, es evidente que las familias en solitario no pueden luchar contra la tendencia a la drogadicción o al alcohol, que cada vez contaminan a más jóvenes. La responsabilidad debe ser compartida.

4
QUE SEAN FELICES

No existe ningún padre o madre que no haya dicho alguna vez que lo único que desea para sus hijos es la felicidad. Todo el mundo la desea. Lo que nadie tiene claro es qué entendemos por felicidad, si es que alguna vez nos hemos tomado la molestia de pensar en ello, y tampoco si proponerse conseguirla es un objetivo sensato. Con la felicidad pasa algo similar a lo que ocurre con la libertad: se identifica con hacer lo que cada cual desea en cada instante sin ningún tipo de restricciones. En parte, la libertad sí que es eso, poder actuar sin interferencias externas. Pero ¿y la felicidad? ¿Equivale *al jouir sans entraves* del Mayo del 68, a satisfacer cualquier deseo, sean cuales sean las consecuencias? ¿O la moderación de los deseos es, como decían los estoicos, un aspecto importante de la misma felicidad? ¿Está relacionada la felicidad con la voluntad de dar un sentido, una dirección o una finalidad a la vida? Si es así, desear la felicidad de los hijos ¿no significa también enseñarles a vivir con algún propósito que dé sentido a sus vidas?

Efectivamente, el problema es poder determinar cuáles son las preferencias y los objetivos prioritarios de la vida de cada persona. Es un problema muy antiguo. De una manera u otra lo han tratado casi todos los filósofos que intentaron definir con cierta precisión la felicidad. Los griegos, por ejemplo, pensaban que no era motivo de discusión si la felicidad era o no la finalidad de la vida humana. Sí debía serlo, en cambio, la forma de vida que pudiera hacernos más felices. Porque la tendencia general es identificar la felicidad con cosas que, lejos de producir bienestar, más bien son un obstáculo para la tranquilidad, la armonía y la integridad de la persona. Aristóteles decía claramente que la mayoría de hombres se equivoca cuando sitúa la felicidad en el éxito personal, la riqueza o el honor. Se equivocan porque todos estos objetivos son efímeros, demasiado materiales y nos obligan a vivir con un constante temor a perderlos. La ética aristotélica se propone explicar que sólo intentando vivir moralmente y como es debido se puede ser feliz. Según el filósofo, nadie será feliz abandonándose al vicio, sino cultivando la virtud, que quiere decir siendo una buena persona.

Sin embargo, los conceptos de vicio y de virtud quedan un poco lejos de nuestro lenguaje actual y son, por tanto, difíciles tanto de entender como de aplicar. Hoy por hoy la felicidad parece consistir en pasárselo bien ininterrumpidamente, con el placer continuo que proporciona, por ejemplo, comprar cosas sin descanso. Tal y como ha escrito Rafael Argullol, nos domina «el fascismo de la posesión inmediata», que promueve la economía de consumo. La

pasión por tenerlo todo es la raíz de muchas de las actitudes y comportamientos que después lamentamos, pues la vida está llena de frustraciones y adversidades que la mayoría de las veces son incontrolables. En cualquier caso, la felicidad no puede ser mucho más que una esperanza no satisfecha, pero sostenida, de que ciertos objetivos se podrán alcanzar. Objetivos no tan perecederos como comprar un coche o viajar a la Patagonia. Seguramente, ser feliz no es otra cosa que mantener una cierta esperanza de felicidad. Así, lo que hay que hacer es encontrar la manera de no perder la esperanza y no dejar que se desvanezca definitivamente. Descubrir qué bienes, qué preferencias pueden generar unas expectativas duraderas una vez se hayan obtenido. Tal vez debería definirse la felicidad como la capacidad de superar el tedio vital, el aburrimiento esencial, impidiendo que invada nuestras vidas de un modo irreversible. Las ofertas del mercado para saciar el anhelo de felicidad son infinitas, pero no sirven ni para mantener viva la esperanza ni para combatir el aburrimiento. Más bien lo fomentan.

Me refería en el capítulo anterior a la sensación de impotencia que tienen muchos educadores—padres o maestros—ante la fuerza poderosa de la publicidad, la televisión y el sinfín de ofertas en general para orientar la existencia. Todo conspira en contra de los valores de la contención y el autodominio que parece que tendrían que ser la base de la buena educación y también del anhelo de felicidad duradera. Pero la fuerza del consumo es irresistible y nadie escapa, ni niños ni adultos, a su seducción. Al contrario, son los adultos, precisamente, los que responden a las encuestas que preguntan por el nivel de felicidad de las personas con unos resultados, como mínimo, paradójicos. En general, nadie declara abiertamente que no está satisfecho con su vida y que es desgraciado. Sin embargo, todo el mundo se declara insatisfecho con muchas de las cosas que le rodean. La gente se queja del trabajo, de la familia, de los vecinos, de la ciudad en que vive, de las condiciones de vida en general. Y lo curioso es que esta paradoja afecta más a los países cuyos habitantes gozan de un nivel de renta alta. Los más pobres tienen aspiraciones menores, el listón del bienestar se sitúa a un nivel más bien bajo, con poco están satisfechos. Lo cual no significa, en modo alguno, que haya que reducir las aspiraciones, sino que no hay una equivalencia clara entre el desarrollo económico y la sensación de estar bien y ser feliz. Es en las sociedades desarrolladas y opulentas donde los psicólogos tienen más trabajo, las familias se desestructuran con más facilidad, hay más suicidios y depresiones y las aspiraciones humanas son más materiales y efímeras. Síntomas todos ellos de que las personas no viven contentas, no son felices.

valores materiales e inmateriales

Seguramente, el sentimiento de insatisfacción tiene diversas explicaciones. Una bastante obvia es que, en las sociedades opulentas, la vida se puede llenar de muchas maneras. Y cuando se pueden hacer y esperar muchas cosas, las posibilidades de sentir insatisfacción y frustración también aumentan. El filósofo José Antonio Marina ha dicho que vivimos en una cultura caracterizada por «la incentivación continua del deseo». La publicidad fomenta el capricho y su satisfacción inmediata: «Compra hoy y paga mañana», «¿A qué esperas?», «Porque te lo mereces», «Porque tú lo vales». Todos los mensajes incitan a darle cuerda a los deseos creados por los propios mensajes. Pero no se ofrece nada capaz de superar un tedio que, no sin cierta pedantería, se me ocurre calificar como «existencial». Nada de lo que se anuncia lleva a sostener la esperanza de acabar teniendo una vida satisfactoria. Los deseos que se incentivan son de satisfacción inmediata y por tanto, a largo plazo, son decepcionantes.

Esto es así probablemente porque lo que desea la mayoría es lo que se puede *tener* y no lo que se puede *ser*. Lo explicó ya hace algunos años Erich Fromm en un libro que no debería pasar de moda, titulado *¿Tener o ser?*: El afán por tener cosas, por acumularlas, desplaza el afán de llegar a ser una persona capaz de mantener la propia autoestima a pesar de los inevitables desengaños. Al contrario, hoy en día resulta difícil entender qué quiere decir «una vida exitosa» si no se identifica con la fama y la riqueza. Los bienes materiales son un fin en sí mismos y no una condición, necesaria pero insuficiente, para vivir bien en el sentido más pleno de la palabra. Los bienes inmateriales, que eran los que, según los clásicos, nutrían el espíritu y la vida buena, no constituyen una oferta atractiva. A nadie se le ocurre recomendar el cultivo de la amistad, la solidaridad o la entrega a los demás. Son valores que ni se compran ni se venden pero, en cambio, son los que se echan de menos. Hasta el punto de que, según se desprende de los estudios realizados sobre las preferencias valorativas de los jóvenes, se detecta en todos ellos, en los últimos años, una tendencia a preferir los valores inmateriales en lugar de los más materiales. Es decir, que son valores teóricamente reconocidos y apreciados, pero casi imposibles de obtener y mantener. La amistad, las relaciones familiares, la amabilidad o la simpatía parecen estar reñidos con la dinámica de tener cosas, de consumir y de competir.

En pocas palabras, habría que volver al sentido original del vocablo griego que hemos acabado traduciendo como felicidad. El término utilizado por Platón o Aristóteles era *eudaimonia* que, literalmente, se refería al ideal de una «vida humana completa». Otro filósofo moderno que reflexionó mucho sobre el sentido de la felicidad, John Stuart Mill, sintetizó los dos sentidos, moderno y antiguo, de felicidad en este párrafo: «Pocas criaturas humanas consentirían pasar al estado de

uno de los animales más inferiores con la promesa de conseguir el placer de las bestias [...] Un ser que tiene facultades superiores necesita algo más para ser feliz, seguramente es capaz de soportar un sufrimiento más agudo, y ciertamente es más susceptible de padecer que un ser de categoría inferior; pero a pesar de estas posibilidades, nunca podrá desear, de verdad, caer en lo que representa para él un nivel de existencia más bajo».

El caso es que los valores materiales e inmateriales no tienen por qué ser incompatibles, entre otras razones porque la pobreza y la falta de bienes nunca han supuesto una condición para la felicidad. La idea del pobre feliz y satisfecho, que no desea nada porque no puede adquirirlo es absurda en un mundo tan comunicado como el nuestro, en el que la televisión llega a cualquier parte y enseña todo a todos, provocando que las necesidades se multipliquen. «Primero hay que comer y después hablar de moral», escribió Bertolt Brecht. A quien no tiene las necesidades básicas cubiertas no se le puede exigir que sea una buena persona, así de evidente. Es un disparate demonizar la economía capitalista y adoptar actitudes radicales o antisistema con el argumento de que la economía capitalista nos fuerza a vivir en un círculo vicioso: producir para consumir y consumir para continuar produciendo. Es cierto que es un círculo vicioso, pero no hemos encontrado otra alternativa que funcione mejor. En consecuencia, tenemos que aprender a conjurar los peligros y corregir las disfunciones derivadas de la soberanía económica. El ataque al consumismo es tan antiguo como lo es la sociedad mercantil y sólo expresa la ambivalencia de quien no ve la manera de compaginar el progreso material y el espiritual. Pero no se trata de una empresa imposible. No es imposible inculcar en las personas unos ideales que vayan más allá de los parámetros mercantilistas. Sin ninguna intervención de índole moral, el tipo de persona que configura la sociedad actual es el «hombre consumista». Y lo que tenemos claro, si nos detenemos a pensarlo, es que el consumo y el bienestar identificado únicamente con adquirir cosas no equivalen a la felicidad. La felicidad es algo más que la capacidad de comprar.

La identificación de la felicidad con el bienestar o el placer estrictamente material ha llevado a muchas religiones e ideologías a prescindir de la felicidad como finalidad de la vida humana. En cualquier caso, nos dicen, la felicidad se encontrará en otra vida, no en ésta. Sin ir más lejos, la religión cristiana califica esta vida como un valle de lágrimas, un continuo de tribulaciones y sufrimientos ineludibles que hay que aceptar tal como vienen, con resignación y con mucha paciencia. Ciertamente, es una opción destinada a limitar expectativas que no podrán ser nunca satisfechas por completo. En este sentido, puede resultar aleccionador el mensaje que nos dejaron los estoicos y que posteriormente fue

interpretado e incorporado al cristianismo. O el mensaje de Epicuro, filósofo hedonista que, como tal, creía que el placer era el objetivo de la vida humana, pero, a la vez, proponía una curiosa definición de este placer. Los estoicos creían que la única manera sensata de vivir para poder alcanzar la felicidad era la que consistía en despreciar todo aquello que no depende de nosotros mismos. Por ejemplo, no depende de nosotros vivir eternamente, detener el envejecimiento o tener una salud de hierro. Por tanto, aprendamos a no preocuparnos por la muerte, ni por el deterioramiento del cuerpo, prescindamos y dejemos de desear todo aquello que no podemos cambiar ni comprar con todo el oro del mundo. Epicuro aún fue más lejos en la propuesta de vivir con austeridad. Escribió cosas como ésta: «Lo insaciable no es el estómago, sino la falsa creencia de que el estómago necesita hartarse».

enseñar a ser feliz, una obligación

No pretendo que nos sirva de máxima la severidad de Epicuro ni que sus teorías sean la guía para educar a nuestros hijos, pero sí que es conveniente cambiar de sensibilidad. Estamos hablando de educación, y de la dificultad de inculcar valores inmateriales en un mundo fascinado por los bienes materiales. La pregunta es: ¿cómo enseñar un mínimo de austeridad y autocontrol si los primeros descontrolados somos los educadores? Nos horrorizamos, por ejemplo, cuando descubrimos que la cirugía estética es hoy una tentación para las chicas adolescentes, cada vez más jóvenes; adolescentes insatisfechas con sus pechos y sus muslos. Pero ¿por qué no nos preguntamos dónde aprenden que los pechos tienen que ser grandes, que los labios tienen que ser carnosos y el vientre plano? ¿Quién se lo enseña? ¿Y quién acaba pagando las operaciones quirúrgicas?

La contradicción no puede ser mayor. Los mismos padres que tanto cuidado tienen de que sus hijos no sean unos frustrados y que les dan todo lo que les piden consintiéndolos y sobreprotegiéndolos parecen no darse cuenta de que la satisfacción de todos sus deseos y la creación de una expectativa tras otra, a la larga sólo causará más frustraciones, muchas más de las que derivan de un capricho momentáneo insatisfecho. Negarse a satisfacer todos los deseos es una tarea de las menos agradecidas con las que debe enfrentarse un padre. Pero esa función le corresponde y no debería eludirla.

«En la vida hay que saber aprovechar los intervalos entre putada y putada», afirmó en una entrevista el cineasta Álex de la Iglesia con su habitual desenfado. Pido excusas por reproducir un sarcasmo cuya expresión no es del todo correcta. El caso es que describe perfectamente lo que puede dar de sí la vida, la importancia

que tiene aprovechar lo mejor de cada momento y saber sacarle provecho. En realidad, el anhelo de conseguir una cierta felicidad tendría que ser concebido como una obligación. Mejor dicho, como un aprendizaje para separar lo que vale la pena de lo que no. Lo que los menores esperan de los adultos, aunque no sepan formularlo así, es que les enseñen a ser felices. Los adultos tienen más años, es decir, más experiencia, más conocimientos y más criterio. Tienen el deber de transmitirles lo que han aprendido, en lugar de consentirles todos los caprichos estúpidos que se les ofrecen. Para poder educar hay que tener coraje, el coraje de demostrar que es un error medir los deseos desde un punto de vista exclusivamente material y valorarlos por el dinero que cuesta conseguirlos. No siempre tiene más valor lo que tiene el precio más elevado. Las cosas que hacen felices a las personas—autoestima, autonomía, el tiempo libre, la amistad—no se obtienen con dinero. Hay maneras de combatir el aburrimiento sin gastar dinero.

Uno de los valores más ausentes en la sociedad actual y, por otro lado necesario, es el de la solidaridad. Un Estado de derecho y democrático como el nuestro proclama la igualdad entre todos los hombres y mujeres. Pero sabemos que la igualdad es un mito, un *desideratum*, no es real. En las sociedades desarrolladas hay riesgos que el consumismo, lejos de eliminarlos, agrava. El consumismo no sólo no es capaz de resolver las condiciones más trágicas de la existencia humana—la muerte, el sufrimiento, la soledad—sino que aumenta la distancia entre pobres y ricos. Hemos olvidado los ideales que inspiraron a los padres del liberalismo económico, que rechazaban por absurda y contraproducente la acumulación de riqueza para provecho exclusivamente individual. Adam Smith, uno de los primeros teóricos del liberalismo económico, incriminaba sin miramientos las necesidades creadas por el mercado diciendo que «protegían de la lluvia de verano, pero no de la tormenta de invierno». Uno de los padres de la constitución de Estados Unidos, Thomas Jefferson, entendía que la defensa que hace la Declaración de independencia americana del derecho de todas las personas a «buscar la felicidad» se refiere a la felicidad pública, es decir a un desarrollo económico satisfactorio para todos los miembros de la sociedad. La economía política, una ciencia emergente en el sigloxviii, fue denominada por Turgot *science du bonheur public*. ¡Qué lejos estamos de todas estas ideas, enquistados en la creencia general de que no hay otro modo de felicidad que la búsqueda del beneficio privado!

combatir el aburrimiento

Quiero insistir en la idea ya mencionada de que la felicidad está relacionada con la capacidad de no aburrirse, de saber superar el tedio que a menudo invade la

vida de los mortales. Me parece especialmente importante convertir este objetivo en una de las finalidades de la educación. La infancia es proclive al aburrimiento. Una de las cosas que distingue la infancia y la juventud de la vida de los adultos es la lentitud con la que pasa el tiempo. A los niños se les hace largo el tiempo escolar, pero también se les acaba haciendo largo el período de vacaciones; más aún cuando la oferta de actividades para la infancia es sobreabundante y cuando la producción constante de nuevos juguetes no es un estímulo para que la creatividad trabaje y se invente maneras originales de entretenerse. Hoy la solución al aburrimiento es la televisión, es la herramienta más económica y más al alcance de todo el mundo. Cuando a los niños se les pregunta cuántas horas al día ven la televisión, la proporción siempre es demasiado elevada. Pero cuando se les continúa preguntando qué es lo que más les gusta hacer, ver la televisión nunca está entre las prioridades. Lo que les gusta y prefieren es jugar con los amigos, salir con sus padres, escuchar música, internet o los videojuegos que, en definitiva, exigen una actitud más activa que la televisión. No es de extrañar que cuando empieza la adolescencia y el niño o la niña adquieren una cierta autonomía para decidir qué hacer se olviden de la televisión y la reserven para programaciones muy concretas: la serie favorita, algún partido de fútbol y poco más.

A menudo se critica la tendencia de los padres a cargar de actividades las jornadas de sus hijos: idiomas, deportes, música, baile. Se critica porque se concibe como una manera de aparcar a los hijos mientras los padres están trabajando. No es sólo eso. Es que también hay que resolver el vacío de muchas horas que tienen que pasar de alguna forma, no sólo con la televisión. Ahí tenemos otra de las fracturas sociales que tendría que evitar un sistema educativo justo, porque no todos los padres pueden permitirse el lujo y la comodidad de ocupar a los hijos con actividades extraescolares. Los que se lo pueden permitir tienen más oportunidades y están más acompañados. Las actividades educativas suplementarias tienen una doble función: guardería y aprendizaje. Es inevitable y no creo que tengamos que escandalizarnos porque así sea. Sirven tanto para mantener entretenidos a los hijos como para tenerlos en un lugar seguro mientras los padres están en sus puestos de trabajo. El objetivo de conciliar la vida familiar y laboral para que los padres no tengan que estar subrogando continuamente sus obligaciones es absolutamente urgente y apenas ha empezado a plantearse como objetivo político.

El aburrimiento de una vida con demasiadas ofertas produce cansancio. Y tristeza. El concepto de melancolía—dice el sociólogo Zygmunt Bauman—simboliza «el padecimiento genérico del consumidor, el *homo eligens* creado a instancias de la sociedad de consumo, consecuencia de la coincidencia fatal de la

obsesión/adicción de elegir cuando se es incapaz de elegir». Porque cuando los estímulos son ilimitados, todo acaba siendo insustancial e indiferente. Por eso, uno de los objetivos de la educación tendría que ser el de enseñar a combatir el aburrimiento. O, dicho de otra forma, enseñar a llenar el tiempo con cosas que uno mismo sea capaz de aportar, sin necesitar siempre de la ayuda material y personal de otro. Los niños no son autónomos ni económicamente ni para gestionar su vida, pero tienen que aprender a serlo, a tener autonomía y a ser libres. Si esto se consigue tendrán más posibilidades de sentirse satisfechos con su propia existencia.

Schopenhauer, uno de los filósofos más truculentos y agoreros, decía que el aburrimiento aparece cuando el deseo se ha satisfecho: «Cuando deseo lo que no tengo, padezco; cuando el deseo es satisfecho, me aburro». Según dicha ecuación, no hay manera de ser feliz, porque tanto si deseo una cosa como si la consigo, o bien padeceré, o bien me aburriré. Es el destino del niño que, una vez ha visto los juguetes que le han dejado los Reyes Magos, se cansa de inmediato y empieza a soñar con el tiempo que falta para que los Reyes vuelvan. No obstante, otro filósofo, en este caso optimista y con una filosofía que podríamos denominar de la alegría, Baruch Spinoza, había dicho que la cuestión fundamental está en saber adecuar los deseos adaptándolos a lo que está en nuestra mano conseguir. «No deseamos las cosas porque son buenas, sino que son buenas porque las deseamos», podemos leer en su *Ética*. Dicho de otro modo, somos felices cuando hacemos lo que deseamos y deseamos lo que hacemos. Efectivamente, para Spinoza desear es la capacidad, la potencia de actuar. El deprimido se define como el que no actúa ni disfruta de nada porque ha dejado de desear. Ahora bien, no es fácil conseguir que el deseo y las posibilidades coincidan, que el niño, cuando crezca, sepa valorar o amar lo que hace y lo que ha obtenido como fruto de su esfuerzo, que sepa disfrutar de la alegría del momento, que ame el presente. Es, a fin de cuentas, la idea de felicidad que propusieron los filósofos estoicos, los que más se preocuparon por el tema. Pues si tal concepción de felicidad nos parece demasiado pobre y corta de miras, sólo nos queda exclamar con Woody Allen: «¡Qué feliz sería si fuera feliz!».

5
EL VALOR DEL ESFUERZO

Existe un clamor popular por recuperar la llamada «cultura del esfuerzo». Hace unos años no era así. De hecho, los primeros que destacaron la importancia del esfuerzo como un valor imprescindible del proceso educativo y se atrevieron a reclamarlo fueron los sectores más conservadores. Los progresistas continuaban aferrados a la idea jamás demostrada de que las carencias y los fallos de la educación tenían exclusivamente raíces o causas estructurales y que fenómenos demasiado evidentes para ser desmentidos, como el fracaso escolar, la violencia o la indisciplina, son consecuencia de las diferencias sociales y económicas o de la falta de recursos endémica en el sistema educativo. Afirmar sin tapujos que «educar» quiere decir «enseñar a esforzarse», activando todos los valores que acompañan al esfuerzo, como el sacrificio, la austeridad o la constancia, parecía, a los ojos de ciertos intelectuales y teóricos, una opinión despreciable, propia de los defensores de la meritocracia, es decir, de las mentalidades más reaccionarias, aquellas que creen que son los méritos los que avalan una distribución justa sin tener en cuenta ninguna otra circunstancia. Los hoy llamados «neoliberales» siempre han dicho que el fracaso y la mala conducta se deben a la incapacidad de la persona de no aprovechar las oportunidades que tiene a su alcance. De este modo, invocar el esfuerzo como uno de los remedios para la educación perdida significa denunciar una educación excesivamente blanda y condescendiente.

Ha costado reconocerlo, pero hoy creo que no me equivoco si digo que ya todos estamos de acuerdo en que la educación de los últimos años no ha sabido transmitir el valor del esfuerzo. Las razones son variadas y seguramente más complejas de lo que seré capaz de detallar en estas páginas. No obstante, hay una cuestión que, desde mi punto de vista, apunta a la causa de muchos de los despropósitos educativos que empezamos a lamentar. Me refiero a la importancia que se le ha dado a la llamada «motivación» para el estudio y para todo aquello que cuesta llevar a la práctica. En la escuela, que es donde el alumno se habitúa de una manera sistemática a esforzarse y a trabajar, la voluntad de motivar ha sustituido a la voluntad de inculcar actitudes o modos de hacer las cosas. No es ningún descubrimiento constatar que a los niños no les gusta estudiar, que les cuesta mantener la atención, escuchar al maestro y aguantar toda una clase sin moverse ni enredar. Son obviedades que, sin embargo, han llevado a invertir y confundir los términos y han acabado por identificar el estudio con el juego. La propuesta ha sido ésta: convirtámoslo todo en un juego y finjamos que estudiar y aprender es tan divertido y entretenido como estar jugando. Por encima de todo, se han buscado estímulos para que el aprendizaje sea atractivo y no sea visto como

una tarea dura y aburrida. El resultado está a la vista: una juventud que no lee, que no adquiere el gusto por el estudio, que sólo busca resultados inmediatos y tangibles y a la que le cuesta pensar en el futuro porque sólo atiende al disfrute del presente.

Por lo que respecta a la familia, que es la máxima responsable de la adquisición de los hábitos que forman los caracteres de los hijos, ha abandonado fácilmente el propósito de construir personalidades firmes y voluntades fuertes. La oposición a las estructuras autoritarias y despóticas ha tenido como alternativa—lo decía páginas atrás—la ausencia de autoridad. Contra la idea ilustrada de que para integrar al niño en la sociedad hay que moldearlo y enderezar las posibles desviaciones espontáneas de su comportamiento, se ha impuesto la posición naturalista propia de una teoría educativa según la cual la sociedad es la que pervierte a una infancia que, por naturaleza, es buena e inocente y que, de abandonarla a su propio desarrollo, nunca rompería un plato. Las virtudes de la espontaneidad, la ingenuidad y la pureza se han idealizado hasta el extremo y han llevado a proteger a la infancia de la influencia de la sociedad que, por definición, siempre es perversa. Rousseau se ha impuesto a Locke, que pensaba que la mente, al nacer, no es sino una *tabula rasa* y que un niño ignorante e indisciplinado es un fracaso de los adultos que han renunciado a educarlo. Una valoración exagerada de la infancia ha prevalecido sobre la idea de que el niño no es más que un ciudadano potencial que podrá convertirse en una mejor o peor persona según las influencias y las lecciones que reciba.

Aun así, es cierto que el entorno no ayuda. Las distracciones que ofrece la sociedad son excesivas. Tanto es así que la generación joven ha acabado siendo la «generación *zapping*». No es sólo que tengan mucho donde escoger, es que cada vez más la satisfacción de los deseos resulta menos gratificante, ya que enseguida hay una nueva oferta que, sólo por ser nueva, es más atractiva que la anterior. La televisión, los videojuegos, los móviles, los parques temáticos, toda la publicidad destinada a seducir y a comprar, todo va en contra de un ambiente propicio al cultivo del esfuerzo. Las encuestas realizadas entre la población joven revelan que lo que éstos quieren, por encima de todo, es «vivir bien». Hay que añadir que el «vivir bien» lo identifican con tener amigos y con llegar a ser algo en la vida, no necesariamente con el dinero y la fama. A pesar de ello, los modelos que la sociedad les ofrece vinculan el bienestar con tener mucho de todo y poder satisfacer cualquier capricho. Formar la voluntad o un carácter fuerte en este contexto quiere decir enseñar a hacer frente a la adversidad y saber resistirla equilibradamente para que, poco a poco, los niños dejen de creer que las imágenes y las narraciones del mundo en el que viven son modelos que hay que imitar.

Hace un año, los medios de comunicación se hicieron eco del final feliz del secuestro de una joven austriaca, Natascha Kampusch, después de pasar ocho años encerrada en un sótano, sin poder ir a la escuela ni relacionarse con otra persona que su secuestrador. Fueron sorprendentes las primeras declaraciones de la chica, que eran una muestra de madurez y equilibrio insólitos si se tiene en cuenta la insoportable experiencia que tuvo que vivir. El periodista Antoni Puigverd, en un artículo titulado «El espejo de Natascha», comentaba el caso ponderando la resistencia y la entereza de la joven, así como su precisión léxica y el dominio del razonamiento y del lenguaje que exhibía. Y lo contrastaba con el desánimo de los educadores ante la imposibilidad de obtener resultados satisfactorios con los alumnos: «Los maestros no paran de comentar, desolados, que sólo una ínfima minoría de progenitores inculca a sus hijos los mecanismos imprescindibles para sobrevivir en la vida diaria, gracias, por ejemplo, al esfuerzo y a la resistencia ante la dificultad». Resulta trágico que tenga que ser la experiencia de una chica secuestrada durante años la que nos demuestre los inconvenientes que suponen para la educación tener una vida demasiado fácil.

motivar en lugar de esforzarse

En cierto modo, dado que los padres se desentienden de la obligación de inculcar el valor del esfuerzo a sus hijos, los maestros tienen que valerse de todos los recursos inimaginables para motivarlos. Me temo que «motivar», finalmente, no quiere decir nada más que facilitar el trabajo o reducirlo, condescender a la falta de estímulo y sucumbir a la mediocridad. De esta manera, se han ido eliminando la disciplina, las horas dedicadas al estudio, a los libros de texto con algo más que colorines y «santos». Los cambios legislativos que evitan que el alumno suspenda o repita curso porque son medidas que sólo contribuyen a frustrarle y desanimarle no han añadido más que leña al fuego de la «motivación», sustituto, como decía, del esfuerzo.

El sociólogo Zygmunt Bauman explica que vivimos en un tiempo que ha llamado «modernidad líquida», en el cual también la educación se caracteriza por su propia liquidez. Que «todo es líquido» quiere decir que el individuo busca, sobre todo, inhibirse de sí mismo. Lo hace, a veces, a la desesperada, entregándose a las drogas y el alcohol. O más a menudo, de una manera aparentemente menos evasiva, viviendo al máximo el presente y dejándose seducir por todo lo que encuentra o le ponen al alcance. «La cultura del presente da mucha importancia a la velocidad y a la eficacia y, en cambio, menosprecia la paciencia y la perseverancia», dice Bauman en el libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Y añade un comentario más profundo: «La cultura de la modernidad

líquida ya no fomenta el afán de aprender y acumular ... Más bien es una cultura del distanciamiento, de la discontinuidad y del olvido».

Efectivamente, todo va muy deprisa y la velocidad conduce a valorar sólo aquello que produce resultados rápidos y evidentes. Pocas carreras universitarias mantienen hoy un magnetismo por el saber que transmiten. Muchas de ellas corren el peligro de desaparecer por ausencia de demanda. Son los estudios que, como se dice vulgarmente, «no sirven para nada», o para nada más que para seguir enseñando lo que se ha estudiado. Éstos son la historia, las lenguas clásicas, la filosofía, pero también la física y las matemáticas. ¿Quién se va a liar hoy a estudiar una carrera de cuatro o cinco años sólo por el placer de ser una persona cultivada, de seguir estudiando y de enseñar lo que ha aprendido? Así, vivimos en una sociedad llamada del conocimien-to, donde se dice que la formación tendrá que ser permanente y el reciclaje continuo porque todo está pasando demasiado deprisa. Pues bien, esta formación a lo largo de toda la vida no cuenta con el supuesto más imprescindible: que el conocimiento exige esfuerzo, que el conocimiento tiene un valor por sí mismo y no sólo valen aquellos aprendizajes cuantificables en unos resultados materiales inmediatos.

Javier Elzo explica que esta situación se debe a la falta de una serie de «valores instrumentales» sin los cuales es imposible conseguir los «valores finalistas» que los mismos jóvenes se proponen como una meta. Se demuestra así que las causas que la juventud defiende, como el ecologismo y el respeto por la naturaleza, no son, en realidad, una prioridad vital. Veamos cómo lo dice: «Hay que decir que en muchos de los jóvenes de hoy hay un hiato, una falla, entre los valores finalistas y los valores instrumentales: los jóvenes de hoy apuestan e invierten afectivamente y racionalmente en los valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad...) y a la vez presentan, del mismo modo, grandes fallas en los valores instrumentales sin los cuales todo lo anterior corre el riesgo de quedarse en un bonito discurso. Son los déficits que presentan los valores como el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso, la participación, la abnegación, la aceptación del límite, el trabajo bien hecho... La escasa articulación entre los valores finalistas y los instrumentales pone al descubierto la continua contradicción—e incluso la dificultad—de muchos jóvenes para mantener un discurso y una práctica con una determinada coherencia y continuidad temporal, donde hace falta que haya un esfuerzo que tenga una utilidad que no sea percibida inmediatamente. Aquí también la educación en derechos sin el correlato de los deberes y las responsabilidades ha hecho estragos».

los valores instrumentales

Continúa Elzo señalando el papel fundamental de la familia en la adquisición de lo que él llama, con mucho acierto, valores instrumentales. Éstos son valores que deben ser inculcados como hábitos, especialmente en los primeros años de la vida. Es la familia la que debe poner límites a la ansiedad incontrolada por comprar todo aquello que se anuncia en la televisión, la que tiene que determinar cuánto tiempo se dedica a cada actividad, cuál es la hora de irse a dormir y la de levantarse, qué hay que tomar para desayunar y cómo hay que llenar el tiempo de ocio. Son los padres quienes deben cargar con la difícil obligación de decir que no y no permitir que sus hijos vean satisfecho cada deseo al instante. Son los padres quienes tienen que medir el grado de protección que sus hijos necesitan para aprender a desenvolverse solos.

El mismo autor redondea su discurso con una relación de los cuatro estilos que existen de atender a los hijos. Al primero lo llama el «sobreproteccionismo», una familia autosuficiente, centrada en sí misma, que consigue una convivencia agradable, que transmite valores, pero que no prepara suficientemente al hijo para enfrentarse a un mundo adverso y diferente al familiar. El segundo estilo es el de la familia convencida de que «cualquier tiempo pasado fue mejor», una familia conflictiva en la que padres e hijos discuten a menudo porque los progenitores tienen graves dificultades para entender y aceptar los cambios sociales. El tercer estilo es «la coexistencia pacífica, mirando hacia otro lado». Es el modelo mayoritario, aquí la familia ha dicho adiós a la educación, quiere evitar los conflictos y espera que las situaciones difíciles se vayan superando sin intervención alguna. Finalmente, el último estilo sería el de la «apuesta por la convivencia familiar y la autonomía de los hijos». Son dos objetivos complicados de compatibilizar, convivencia y autonomía, pero, a la vez, son los únicos que expresan madurez y adaptación y ponen de manifiesto la existencia de criterio sobre los límites imprescindibles y sobre los modelos de comportamiento que los más jóvenes necesitan. Estos modelos son los padres, responsables de la educación de sus hijos.

Los valores instrumentales, a mi entender, equivalen a lo que Aristóteles y muchos otros filósofos que le siguieron llamaron «virtudes». El filósofo griego centró su teoría ética en la adquisición de las virtudes o, dicho de otro modo, en la formación del carácter de la persona. El recién nacido no tiene un carácter formado; lo que sí tiene son unas características genéticas que condicionarán parcialmente su manera de ser. Hay niños que son, constitutivamente, más nerviosos, con peor genio, más rebeldes o más dóciles. Y, aunque son rasgos constitutivos, pueden ser modelados y reprimidos con el fin de equilibrar la manera de ser de cada uno. Pero, más allá de estas características, la persona

tendrá que desarrollar unas actitudes y unas disposiciones ofrecidas por la educación que reciba y la influencia del entorno, al que llamamos cultura. Nadie nace siendo solidario, amable, respetuoso o tolerante. Nadie nace con una concepción estructurada de la justicia. Son cosas que hay que enseñar y aprender. Eso son las virtudes, el eje del comportamiento moral, según Aristóteles. Y también son el eje de la formación del carácter de la persona. No olvidemos que «ética» viene de la palabra griega *ethos*, que significa «manera de ser», «carácter». El esfuerzo, la constancia, el autodominio, la lealtad, serán rasgos del carácter de la persona si ésta se forma de acuerdo con dichas actitudes. Si, por el contrario, se abandona al niño a su espontaneidad «natural», la influencia del entorno actuará sin ningún contrapeso ni medida. Dejar de educar es abandonar la educación—si es que podemos llamarla así—a las fuerzas que dominan la sociedad.

¿qué es la infancia?

Al hablar del esfuerzo y de cómo cultivarlo nos puede ser útil la tesis, brillante, que expone un autor que ya he mencionado anteriormente, Neil Postman, en el libro *La desaparición de la niñez*. Es una tesis curiosa y que, sobre todo, nos lleva a una concepción de la educación capaz de corregir muchos de los malentendidos a los que está abocada. La infancia—nos explica el autor—es una idea moderna que nace precisamente con la invención de la imprenta. La imprenta creó la infancia y los nuevos medios electrónicos la están haciendo desaparecer. ¿Por qué? Pues porque con la imprenta nace la necesidad de alfabetizar a toda la población, nace un «nuevo tipo de madurez» que había que ganarse. «De la imprenta en adelante los jóvenes tenían que *hacerse* adultos y para ello tenían que aprender a leer, entrar en el mundo de la tipografía. Para conseguirlo necesitaban educación. En consecuencia, la civilización europea reinventó las escuelas. Y con ello convirtió la infancia en una necesidad».

Desde mi punto de vista, hay dos mensajes en la teoría de Postman. Uno es que la lectura hace evolucionar a la persona hacia la madurez, pues para ser un buen lector hay que tener «un fuerte sentido de la individualidad, la capacidad de pensar lógica y secuencialmente, la capacidad de distanciarse de los símbolos, la de manipular métodos de abstracción eminentes, la de postergar la satisfacción». Leer implica silencio, regulación, contemplación, es decir, disciplina y vencer los impulsos más espontáneos. A diferencia de las imágenes, que mayormente provocan emociones, la palabra escrita incita a pensar y a razonar. El imperio de la televisión—escribió Giovanni Sartori—amenaza con la sustitución del *homo sapiens* por el *homo videns*. Desde este punto de vista, que pronostica la disolución del pensamiento, alcanza pleno sentido uno de los chistes de El Roto: «¿Usted piensa,

o es un ciudadano normal?». La función de la televisión es mostrar imágenes, renunciar a la abstracción, convertirlo todo en concreto, en cuatro anécdotas eliminar la reflexión.

El segundo mensaje que ofrece Postman es la necesidad de distinguir entre los adultos y los niños. Una distinción que la televisión anula porque todo es enseñado a todos y la accesibilidad es universal. Ver la televisión no supone ningún aprendizaje específico. Al contrario, las nuevas formas de tratar la imagen y de narrar incluso hacen más comprensibles los mensajes a los jóvenes que a los adultos, que están acostumbrados a otros géneros. Lo que supone más conocimientos no es, en definitiva, verla, sino hacerlo con un espíritu crítico y selectivo, que ya es otra cosa. Y, lo que a Postman más le preocupa, con la televisión desaparece el secreto, aquello que convendría que los más pequeños vieran cuando se hicieran mayores. Con la televisión todo está a la vista, los filtros no existen. De esta manera se produce, por ejemplo, el declive de la vergüenza, una idea que se diluye y se desmitifica. Es lógico, si todo se enseña a cualquier edad, el sentido del pudor desaparece. Postman cree, y tiene razón, que la inculcación del sentimiento de vergüenza ha constituido una parte importante de la educación de la infancia: vergüenza de ir desnudo, de la sexualidad, de la violencia, de la poca decencia. Pero eso se ha acabado, ya no hay misterios ni secretos para nadie. La infancia no existe. Y con ella desaparece también la curiosidad característica del niño por saber lo que aún no sabe. Como decía la antropóloga Margaret Mead: «Los niños son curiosos porque aún no saben lo que se imaginan que tienen que saber; los adultos tienen autoridad en gran medida porque son la fuente principal del saber».

La mezcla de niños y adultos, la falta de diferenciación entre la madurez y la infancia, repercuten en lo que hemos estado señalando desde el inicio: la falta de autoridad. Mientras se entienda que la infancia es algo más que una etapa biológica, que es un período formativo en el que hay que aprender muchas cosas y cada una en su momento, se mantendrá un orden intelectual jerárquico entre los que saben y los que no saben, que simplificará la enseñanza también de los buenos modales. Pero si los menores se identifican con los adultos y los adultos no quieren crecer y el lenguaje, la ropa, el gusto y los hábitos son cada vez más homogéneos, obtendremos «una decadencia en la práctica y el significado de la buena educación que está arraigada en la idea de la jerarquía social».

Para concluir añadiré que si bien la educación tenía un norte y una razón de ser, un sentido y un motivo mínimamente claro y compartido, hoy parece que todo eso se ha perdido. Nos encontramos en medio de una confusión y un desconcierto

tales que hemos acabado abdicando de obligaciones fundamentales como la de educar en los valores más básicos y necesarios. Vivimos en un mundo de expertos y especialistas, donde creemos que tiene que haber un experto que resuelva cada dificultad. Por eso, cuando nos topamos con un problema relativo a la educación, miramos hacia la escuela y la cargamos con la responsabilidad de resolverlo. Pero ¿es la escuela quien tiene que resolverlo?

6
LA EDUCACIÓN SUBROGADA

Si bien es verdad que la escuela no lo puede hacer todo, también lo es que lo que esperamos de ella es que lo haga todo. Cuando hay violencia, desorden, delincuencia, maltratos, incivismo o falta de cohesión social, enseguida culpabilizamos a la escuela, porque seguro que es allí donde las cosas fallan. De esta manera, lo que les estamos pidiendo a los docentes es que hagan muchas funciones a la vez: que sean curas, psicólogos, asesores, asistentes sociales y terapeutas. Ante un problema social, lo primero que se nos ocurre es crear una asignatura que lo resuelva. Se han propuesto asignaturas de todo tipo y para resolver un sinfín de problemas. Asignaturas para enseñar seguridad vial, de educación para la salud, para enseñar a ver la televisión. La última es la de educación para la ciudadanía, que sin duda está justificada y es necesaria. Ahora bien, la falta clamorosa de civismo no se corregirá únicamente mediante una materia que se proponga enseñar a los alumnos, con mejor o peor fortuna, a ser buenos ciudadanos. Menos aún cuando esa asignatura se imparte sólo en tres cursos y una hora a la semana.

La cuestión se complica aún más cuando nos topamos con una paradoja desconcertante. Desde hace ya algún tiempo, se da una evidente falta de armonía y de complicidad entre la familia y la escuela, la unión entre ambas instituciones es casi inexistente. La mirada hacia la escuela es una mirada sospechosa, de desconfianza por lo que tendría que hacer y no hace y porque, en definitiva, nadie espera que finalmente la escuela tenga ni recursos, ni ganas ni el personal adecuado para defender todas las causas sublimes que se le encomiendan. A menudo leemos en los periódicos informaciones sobre casos de profesores agredidos por sus alumnos o por los padres de éstos, profesores que se sienten desprotegidos porque ven cómo se limita más y más su capacidad de actuación. Docentes que asisten a la degeneración de la escuela en una especie de aparcamiento para niños que no acaban de crecer. La sensación la describía así un reciente editorial de *La Vanguardia*: «Un fantasma recorre nuestra sociedad. El fantasma de una infancia descontrolada, sobreprotegida y violenta. Prácticamente a diario los medios de comunicación tenemos que publicar noticias sobre conflictos y agresiones perpetrados en los centros de enseñanza o en su radio de influencia. Noticias sobre la violencia de los alumnos contra los alumnos o de los alumnos y padres contra profesores que, por la regularidad de las mismas, han dejado de conmocionar a la opinión pública».

Es cierto que los periódicos se alimentan de unas cuantas anécdotas y casos

que, afortunadamente, son excepcionales. Pero quizá las anécdotas ya sean demasiadas y algunas excesivamente espeluznantes para que las pasemos por alto. Parece bastante incuestionable que existe un sentimiento generalizado de relajación y abandono de las funciones educativas más sustantivas, problema del que la escuela culpabiliza sistemáticamente a las familias y éstas, a su vez, a la escuela o a la televisión. Durante la última campaña de las elecciones autonómicas catalanas, un maestro, Joan Frigola, dirigía a los políticos una carta en la que, entre otras, les hacía preguntas tan significativas como éstas: «¿Cuándo habrá alguien que diga que las escuelas son centros de enseñanza y no locales recreativos o campamentos de verano permanentes? ¿Quién dirá que el aprendizaje requiere esfuerzo, constancia, trabajo, responsabilidad y un largo etcétera de valores y actitudes que han ido abandonando nuestra sociedad uno tras otro? ¿Por qué tenemos la impresión de que la familia ha dimitido de su función educadora primigenia y principal? ¿A quién hay que recordarle que atarse los cordones de los zapatos, utilizar los cubiertos y aceptar un no por respuesta son aspectos que los niños tienen que aprender sin esperar a que la escuela se lo enseñe?».

desconfianza hacia la escuela

Las anécdotas escolares son reales, pero el malestar de maestros y profesores no es, en absoluto, anecdótico. Revela, entre otras cosas, y como señalaba hace un momento, una falta de armonía básica entre los dos agentes educadores más importantes: familia y escuela. Justo es decir que la familia ha pasado por cambios realmente sustantivos y que, sin algún tipo de ayuda externa, le faltan medios para adaptarse a las nuevas situaciones. Hace cincuenta años, cada miembro de una familia de clase media tenía funciones claramente diferenciadas. El hombre trabajaba fuera de casa y aportaba un sueldo, mientras la mujer se encargaba del trabajo doméstico y del cuidado de los hijos. Había, además, toda una serie de abuelas y tías que a menudo acudían al hogar o estaban disponibles cuando hiciera falta. En cambio, ahora la mayoría de las familias están compuestas por parejas de asalariados que trabajan todo el día fuera de casa y no cuentan con la disponibilidad de nadie para echar una mano si es necesario. Por otro lado, las abuelas de nuestra época son profesionales; muchas de ellas tienen a su vez un trabajo fuera de casa y, si no lo tienen, es porque se han jubilado y disfrutan de una oferta de viajes, cursos, conferencias y actividades de todo tipo, mucho más interesantes y atractivas que la tarea de volver a hacer de madres de sus nietos.

Este cambio estructural ha tenido como consecuencia una rápida disminución de la natalidad. Los padres que sólo tienen un hijo y que, además, llega tarde, tienden a la sobreprotección. Es su único hijo, ellos ya son mayorcitos y

tienen que esforzarse por que el niño salga lo mejor posible y tenga todas las oportunidades. Con la mejor voluntad del mundo, a menudo por querer que haga demasiadas cosas y todas bien hechas, acaban estropeando su educación. Por otro lado, la ocupación laboral les obliga a subrogar la educación a una serie de canguros, tutores, profesores particulares o academias varias que les entretienen enseñándoles los conocimientos rudimentarios de danza, judo, piano o inglés. La industria de las actividades extraescolares se ve favorecida por la necesidad imperiosa de tener aparcados a los niños unas cuantas horas añadidas al horario escolar, mientras los padres aún no han regresado del trabajo. Paradójicamente, la subrogación de la educación crea mala conciencia en los padres más responsables, que no son pocos; mala conciencia que tratan de compensar colmando a los hijos de regalos y motivos de entretenimiento que, a menudo, no son más que un nuevo obstáculo en la tarea que realiza la escuela. Las reglas se han esfumado porque las prohibiciones están mal vistas, al igual que los castigos. Negociarlo todo con los hijos es ideal, pero una tarea inacabable que agota al más paciente. El recurso final es abandonarlo todo en manos de la escuela.

Pero retomemos la paradoja que mencionaba antes. Estos padres que no tienen tiempo ni saben por dónde empezar a educar a sus hijos tienen más conocimiento y cultura que sus propios padres o abuelos. En consecuencia, se sienten más seguros y son más exigentes ante los maestros de sus hijos. Desde tales premisas, en lugar de subrogar realmente la educación, permitir que los maestros hagan su trabajo, apoyar su autoridad y dejar que actúen como creen que los niños lo necesitan, lo que hacen es cuestionar y criticar más de la cuenta sus actuaciones. El alumno—su hijo—es el rey, y como tal es único e intocable. En general, la perspectiva social del trabajo docente no es buena: es un trabajo mal retribuido y, por lo tanto, poco valorado. Así, se recrimina a los profesores por trabajar pocas horas, porque tienen demasiadas vacaciones, porque no se comprometen del todo con las tareas escolares. El profesorado, por su parte, se queja de la falta de reconocimiento social, y no le falta razón. Pero lo más grave es que la desconfianza hacia la labor que realiza la escuela está muy arraigada en el sentimiento de muchos padres y, por extensión, en todo el tejido social.

diferenciar las funciones de la escuela y la familia

El análisis de la falta de complicidad entre familia y escuela y de la confusión de funciones conlleva la necesidad de repartir mejor el trabajo y tratar de esclarecer qué puede o tiene que hacer la escuela que no tenga o no pueda hacer, en primer lugar, la familia. Pero me temo que la dificultad para decidir una correcta distribución de las tareas no es más que una consecuencia de lo que

apuntaba al final del capítulo anterior. La educación ha perdido el oremus. Se ha perdido el norte y el sentido. Cuando faltan motivos para educar, cuando se echa de menos un relato que oriente la educación y marque sus finalidades, es imposible saber qué corresponde a la escuela y qué a la familia. ¿Qué esperamos de la escuela? ¿Sólo una buena formación para que el niño se integre en el mundo profesional? Si es eso lo que queremos, ¿por qué le pedimos que haga más cosas? ¿De verdad creemos que la educación tiene que tener otra finalidad aparte de la integración profesional? Y si así es, si este plus que hay que exigirle a la educación es incluso prioritario, ¿no tendríamos que ponernos de acuerdo y decidir conjuntamente qué le corresponde hacer a cada uno, en lugar de reprocharnos mutuamente lo que estamos haciendo mal? Como muy bien señala Salvador Cardús, la educación de hoy es un «desconcierto», padece una desorientación radical. Lo primero que tendríamos que hacer, en consecuencia, es intentar, entre todos, reorientarnos y recuperar el sentido perdido.

Explica Cardús en el libro *El desconcierto de la educación* que una de las causas de la incomodidad hacia la escuela es la pérdida de peso que ésta ha sufrido en cuanto a la transmisión de los conocimientos: «La escuela ha perdido el monopolio de la transmisión de los conocimientos útiles para el progreso individual y social de su clientela y tiene dificultades para saber qué le queda de específico». Estas palabras recuerdan a las de Neil Postman que ya he comentado: la escuela tuvo una función y un sentido claros mientras su misión fue la de alfabetizar a los analfabetos. Pero con la llegada de la televisión, las fuentes de aprendizaje se han diversificado; una diversidad que confunde y que es una fuente continua de contradicciones. Lo cierto es que el conocimiento también se transmite por medios externos al escolar y no siempre con el rigor y la responsabilidad que sería deseable. Pero es que hay que considerar otro elemento: el derecho a la educación se ha universalizado en las sociedades democráticas. Hoy la escuela acoge a todo el mundo, todos los niños y niñas están escolarizados. Lo que es un progreso indudable tiene las consecuencias obvias de la masificación, esto es, descenso de nivel y desprestigio. Nos guste o no, somos elitistas y dejamos de valorar cualquier cosa cuando está al alcance de todos. Si, además, la educación es un derecho y la escuela pública tiene que ser gratuita, su devaluación, si no se pone empeño en evitarlo, está asegurada. Tal es la razón por la que se hace imposible evitar una preferencia creciente por la escuela privada (a la que en muchos casos llamamos «concertada») cuando uno dispone de medios para permitirse escoger, contribuyendo de este modo a perpetuar las desigualdades. Pero éste es otro tema que dejo para más adelante.

Como la escuela ha dejado de tener una función clara, ha buscado la manera

de recuperar el protagonismo en la transmisión del conocimiento, pero puede que no lo haya hecho de la manera más adecuada. En lugar de preservar una misión diferente y distanciada de la familia, se ha convertido, por así decirlo, en una institución más «familiar». Con el propósito de conseguir que los niños se sintieran como en casa, que no tuvieran que padecer el trauma de ir a la escuela, sino que la vieran como algo más cercano; con el fin de «motivarlos», la escuela ha renunciado a ser una institución revestida de autoridad y de seriedad. Ha abdicado de la autoridad que le confería la facultad de agrupar a niños y niñas de origen diverso y tratarlos de un modo impersonal. No le falta razón a Quim Monzó cuando dice que hemos tenido «demasiados años de Rosa Sensat y plastilina». No caigamos sólo en el chiste fácil y simplificador. En lugar de aprovechar lo mejor de la tradición pedagógica catalana, se ha destacado y ha prevalecido precisamente lo que no convenía. Ha habido demasiada condescendencia hacia la camaradería, la tendencia a gustar y a ser simpático, cuando de lo que se trata es de enseñar: enseñar nuevos conocimientos y enseñar a convivir. Lo único que ha conseguido la nueva educación ha sido acortar la distancia imprescindible entre el educador y el educando, entre el profesor y el alumno, una distancia mayor, por descontado, que la que debe darse entre padres e hijos.

La escuela y la familia son mundos diferentes, no conviene mezclarlos. Antes me he referido a las formas y a los buenos modales como un ingrediente inseparable de la buena educación. Saber saludar, respetar a los adultos, no interrumpir ni gritar, saber escuchar y ser disciplinado, representan un conjunto de normas, más o menos explícitas, que la familia transmite en primera instancia, sin duda, pero que la escuela suscribe convirtiéndolas en normas de obligado cumplimiento. El escritor Rafael Sánchez Ferlosio ha expresado mejor que nadie la importancia que tiene mantener el factor de «distancia» y de «impersonalidad» en la educación más formal, que es la escolar. Ir a la escuela significa dejar atrás el ambiente familiar y entrar en un mundo diferente. La relación entre padres e hijos es privada y personal, mientras que la naturaleza de la educación escolar tiene que ser pública. La familia es, por definición, cerrada y reducida a los vínculos de nacimiento; los miembros de una familia son pocos. La escuela aglutina un número considerable de niños y niñas y tiene que permanecer abierta a todo el mundo si nos tomamos en serio el derecho a la educación.

Urge, pues, que la escuela recupere su papel y que retorne la confianza de la sociedad en el trabajo de los maestros. Hay que revisar algunas ideas pedagógicas y aceptar, de una vez por todas, que educar no es entretener ni jugar, sino adquirir habilidades y conocimientos además de aprender a convivir. Hay que devolverle a la escuela la capacidad de alfabetizar por encima de todos los otros agentes sociales

que le han usurpado dicha función. Es preciso que la escuela incorpore algunas buenas ideas del pasado, por ejemplo el valor de ejercitar la memoria, el del esfuerzo individual, la importancia de inculcar el hábito del estudio o la represión sin paliativos de los comportamientos violentos. Los políticos tienen que entender el sentido de esta reforma y renunciar a la mala práctica de cambiarlo todo cuando llegan al poder. Siempre se dice que la educación es una cuestión de Estado y no de partidos políticos. Se dice pero, de hecho, cada gobierno se afana por convertirla en una cuestión partidista y hacer su propia ley de educación. Y así, lo único que se consigue es desanimar y aburrir a los auténticos promotores de la educación, que son los docentes.

Como ya escribió hace unos años la filósofa Hannah Arendt, la educación no puede ser sólo innovadora y revolucionaria, sino que debe saber conservar los valores y las costumbres que no querríamos que desapareciesen de nuestro mundo. Por eso es necesario que nos pongamos de acuerdo sobre cuáles son los valores que merecen ser preservados. Ya no es progresista, sino ridícula, la actitud que demoniza la disciplina y la enseñanza rigurosa y exigente. Tener autoridad no es fascista ni dogmático; es saber mantener la posición idónea y propia del buen educador que sabe hacerse respetar. Fijémonos en lo que escribió Chesterton: «Todos los educadores son absolutamente dogmáticos y autoritarios. No puede existir la educación libre, porque si dejáis a un niño libre, no lo educaréis». El profesor Ricardo Moreno, autor de un excelente *Panfleto antipedagógico*, comenta la cita anterior añadiendo que «educar en valores es una gran cosa, pero primero se tiene que educar en rutinas».

recuperar el prestigio del profesor

Nunca encontraremos recetas para las situaciones complejas, y ésta lo es. No encontraremos recetas, pero podemos imaginar algunas ideas e incluso reglas para enderezar la situación de incomprensión y de falta de complicidad entre los padres y los maestros. Lo primero de todo es tratar de recuperar el sentido de la educación empezando por reconocer que educar no puede consistir, exclusivamente, en proporcionar las herramientas para una buena integración profesional. Ésta es una función de la educación, pero no la única, y tampoco, seguramente, la fundamental. Si los padres sólo esperan eso de la escuela, no habremos ni empezado a enfocar los defectos de nuestra manera de educar, entre otras cosas porque no habrá manera de transmitir conocimientos si no conseguimos que la escuela sea el espacio propicio para el estudio, el esfuerzo y la convivencia. El informe PISA ha puesto de relieve la excelencia de la educación en Finlandia, donde los alumnos obtienen las mejores notas y donde el fracaso escolar es casi

inexistente. ¿Cómo lo logran? Por lo que hemos ido sabiendo, la diferencia entre Finlandia y los países más atrasados en educación, como el nuestro, no está en que los profesores estén mejor retribuidos o en que el horario escolar sea más extenso, sino en el reconocimiento social que tienen los profesores y el prestigio vinculado a la carrera de maestro, hasta el punto de que es una de las más solicitadas. Pues bien, la primera medida que hay que poner en marcha para recuperar el prestigio de los maestros es recabar el apoyo de los padres. Los padres, en condiciones normales, siempre deberían estar del lado del profesor y no dejarse acobardar por las exigencias de los hijos. Son dos reglas que tendrían que corregir la desorientación y la impotencia que confunden a muchos padres. Sólo así se podrá reforzar la identidad profesional de los profesores y devolverles el estímulo que ahora no tienen; es decir, deben sentir que forman parte de una profesión respetada y valorada.

Pero sobre todo es importante darse cuenta de que la escuela y la familia son espacios diferentes y que realizan funciones diversas. Ambos educan y, como la finalidad última es la misma, es preciso que den valor a las mismas cosas. Por eso es fundamental que el valor más materialista y utilitario de la educación—la obtención de resultados y de buenas notas, la obtención de un título—no termine siendo el valor prioritario ni, lo que es peor, el único. Por mucho que la familia haya cambiado y que tengamos tantos modelos diferentes de familia, ésta sigue teniendo sentido como espacio de protección y afectividad, es el núcleo en el que la persona siempre encontrará soporte, consuelo y amor. La escuela, en cambio, es un espacio más impersonal, donde los niños se podrán sentir protegidos, pero de otra forma, o a partir de un contacto y un afecto personal «parecido» pero no igual al familiar. Precisamente porque la escuela es un ámbito más anónimo, tiene más fácil poder introducir un orden, unos hábitos y unas reglas más inflexibles que las familiares. Cuando los niños son hijos únicos, como suele ocurrir en la actualidad, la entrada en la escuela supone para ellos empezar a ser uno entre muchos, el lugar donde las contemplaciones y las excepciones hogareñas se acaban. Lo que conviene para que la educación prospere es que los padres acepten la impersonalidad de la escuela, que no se entrometan en exceso y donde no deben y que dejen la iniciativa a los que saben, que son los profesores. La atención permanente de los padres a la educación de sus hijos y el compromiso profundo de los profesores son dos factores absolutamente imprescindibles para que la educación funcione a todos los niveles, el de la transmisión de conocimientos más instrumentales y el de la formación de la persona. Para que así sea, escuela y familia tienen que caminar unidas y sin recelos mutuos. La labor educativa no es agradecida, tiene que navegar en aguas turbulentas para corregir las desviaciones producidas por el conjunto de influencias contrarias a la buena educación. La

cultura de hoy es la de la rentabilidad económica, la del espectáculo y la diversión constante, la de la información superficial y fragmentada, una información que sólo excepcionalmente se convierte en auténtico conocimiento. Contra esta cultura de *fast-thinking,* la familia confía en que la escuela inculque auténticos conocimientos y que enseñe a corregir una realidad tan estrictamente economicista. La escuela debe enseñar a las personas a ser ciudadanos y no súbditos, a ser autónomas y no subordinadas. Y a las familias les corresponde apoyar estos objetivos, ofreciendo todo su soporte a la escuela y procurando que lo que se enseña en las aulas no se malogre en cuanto se abandona el recinto escolar.

7
APRENDER A SER LIBRE

Fueron los tiempos de la escuela libre los que hicieron circular el eslogan de «educar en la libertad». Confieso que nunca entendí cómo se puede educar en la libertad si por tal entendemos un ambiente sin restricciones. El «todo vale» nunca ha sido la base para una educación que presuponga unos objetivos y unas metas a alcanzar. Si no estoy equivocada, los experimentos de la denominada «escuela libre» no han sido un éxito, porque el sintagma que une «escuela» y «libre» ya es, por sí mismo, un oxímoron, o lo que es lo mismo, una contradicción evidente. A la escuela no se va a disfrutar de la libertad sino a aprender y a formarse. Pues aunque el objetivo final de todo ello es, efectivamente, la autonomía de la persona, ésta ni es una condición de la educación ni se la puede dar por supuesta. ¿ Para qué habría que educar si así fuera? Dicho de otra manera y en pocas palabras, la finalidad de la educación no puede ser educar en la libertad, sino, en todo caso, educar *para* la libertad, que quiere decir enseñar a ser libre, autónomo, a pensar y decidir por uno mismo y con buen criterio.

Los psicólogos interesados en la formación de la conciencia moral—pienso en los dos clásicos, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg—han descrito muy bien cómo el niño tiene que pasar por diferentes etapas antes de adquirir una autonomía que determinará su madurez moral. En las primeras fases de la infancia, no queda otro remedio que inculcar las normas de forma constrictiva. Es necesario poner límites constantemente a un comportamiento desbocado y sin horizonte. Los menores obedecen a la autoridad porque temen el castigo o la reprobación a la que habitualmente sigue la transgresión de una norma. No obedecen porque, de entrada, entiendan que el mandato es necesario y conveniente. El niño aprende a comportarse de acuerdo con las convenciones sociales y morales—aprende a ser limpio, a comer de todo, a irse a la cama cuando toca, a hacer los deberes y a no ver la televisión cuando no es hora—porque alguien le fuerza a hacerlo. Espontáneamente no haría nada que no le apeteciese. No creo que hagan falta muchas explicaciones para entender y aceptar que es así como funcionan las cosas y que no puede ser de otra manera. Porque es así como somos libres.

Según nos dicen los psicólogos mencionados, sólo cuando ha superado una primera etapa de obligaciones, el niño puede aprender y aceptar que la vida familiar, escolar y social en general está sujeta a unas reglas y que éstas son imprescindibles. Poco a poco va desarrollando, simultáneamente y si está bien educado, una conciencia crítica y moral y, de acuerdo con ella, aceptará las normas, las seguirá o, incluso, dejará de hacerlo porque podrá aportar razones a

favor o en contra de su decisión. Kohlberg explica que la formación de la conciencia moral pasa por tres etapas más o menos sucesivas. Una primera etapa, que denomina «preconvencional», consiste en la obediencia a la norma moral por temor al castigo o por un cierto respeto a la autoridad que la hace cumplir. Una segunda etapa, «convencional», consiste en el respeto y aceptación formal de las leyes. Y una última etapa, «posconvencional», en la que la persona es autónoma, es decir, hace lo que hace o toma las decisiones que toma porque cree que moralmente tiene que ser así, haya o no leyes explícitas que le obliguen a ello. De hacer las cosas porque es lo que todo el mundo hace, porque me lo mandan y porque no hay más remedio, se pasa a fijarse unos objetivos y a tratar de realizarlos, otorgando así un cierto sentido a la vida. La última etapa de la evolución moral significa algo más que la capacidad para razonar las decisiones, implica también ofrecer argumentos a favor de lo que se hace o en contra de lo que se deja de hacer. Capacidad, en definitiva, para asumir responsabilidades. Es de suponer que la última etapa es un ideal asequible, aunque no todo el mundo lo alcanza. Mejor dicho, la mayoría de los mortales nos movemos irremisiblemente entre las etapas convencional y posconvencional, con una gran tendencia a permanecer en la primera para evitar problemas. Pero, aun así, el objetivo último es llegar a ser autónomos, decidir y actuar libremente y no sólo movidos por imposiciones externas.

Las teorías psicológicas de referencia demuestran que no puede haber libertad sin reglas, que la libertad no es contraria a las constricciones y contenciones que vienen de fuera, sino que las necesita. Incluso biológicamente se diría que las reglas son imprescindibles para vivir. Una persona que viviese fuera de la sociedad, sola en una isla, un robinsón que no se relacionase con ningún otro ser humano, no tendría que desarrollar una conciencia moral porque no tendría la posibilidad de hacer daño a nadie y, por tanto, no podría actuar incorrectamente. Lo que, aun así, no podría dejar de hacer, seguramente, sería organizarse de acuerdo con una regularidad autoimpuesta para poder ir sobreviviendo con un mínimo orden conveniente para su salud física y mental. El hombre es un ser que vive conforme a unas reglas. La prueba más clara es el lenguaje, que es la característica humana más específica y que, como decía el filósofo vienés Ludwig Wittgenstein, «es un comportamiento sujeto a reglas». Sin respetar las reglas de la gramática y la sintaxis, sin unas convenciones semánticas que señalen qué nombre tiene cada cosa, la comunicación sería imposible, no nos entenderíamos. Hablar implica respetar unas reglas.

Pero lo más importante de todo lo dicho es que la madurez se identifica con la autonomía, la capacidad de imponerse normas a uno mismo, escogerlas,

preferirlas y ser capaz de razonarlas. Alcanzar la madurez es complicado y todavía lo es más cuando, como ya hice notar, la inmadurez parece más atractiva para todos, niños, jóvenes o adultos. Ser adulto implica tener una clase de autodominio que consiste en no actuar sin antes pensar si conviene hacerlo, especialmente cuando la actuación tiene una cierta importancia y compromete a otras personas. Ser libre implica reflexionar antes de decidir, pensar que quizá tengamos que dar explicaciones de lo que hemos hecho o dejado de hacer. A esto se le llama responsabilidad, una consecuencia de la condición de ser libre. La libertad es un componente de la «dignidad» de la persona, que es la capacidad de escoger la mejor manera de vivir. Del mismo modo, el lenguaje y la capacidad de razonar constituyen un rasgo específico de los humanos. Los griegos utilizaban la misma palabra para denominar el lenguaje y la razón: *logos*.

el sentido de la libertad

El pensador renacentista Pico Della Mirandola escribió el más bello discurso que se conoce a favor del sentido de la libertad individual de las personas. Es en su discurso publicado como *De la dignidad del hombre* donde pone de manifiesto cómo lo que distingue a los animales humanos de los no humanos es la capacidad que tienen los primeros de escoger cómo quieren vivir. Los humanos no actúan sólo por instinto, no obran según lo que la naturaleza les fuerza a hacer, como hacen en cambio, por necesidad, un pájaro o un león. El pájaro no puede dejar de hacer el nido o de cantar, ni el león puede dejar de ser una fiera. Los humanos, por el contrario, únicamente hacen algunas cosas por necesidad, las derivadas de su biología. Pero, a otros propósitos, son capaces de pensar y escoger, preferir una vida retirada o una vida activa, vivir en solitario o en pareja, tener hijos o no tenerlos. Al decidir qué harán—explica el filósofo—los hombres se situarán más al nivel de los dioses o, al contrario, se volverán viles y se degradarán hasta ponerse al nivel de los animales irracionales.

La lección que Pico Della Mirandola transmite con su discurso es que la libertad o la autonomía moral pueden llevar a tomar decisiones equivocadas, puede pervertirse hasta el punto de deshumanizar a quien las toma. Es lo que le pasa al que escoge la violencia, el maltrato, el desprecio y la destrucción de los otros para lograr sus objetivos. La libertad es la condición del comportamiento moral. Las acciones que no son libres no son imputables a la persona ni tienen carácter moral. A nadie se le puede reprochar ser alto o bajo o tener pocas aptitudes para hacer deporte, para dibujar o para cantar. Existen condicionantes genéticos difícilmente corregibles y que quizá no valdría la pena ni corregir en el caso de que se pudiese hacer. Pero, en general, los humanos somos más cultura

que naturaleza, por esta razón somos libres de escoger lo que queremos ser. El entorno en el que una persona crece le influye y, de una manera u otra, determina lo que será en el futuro.

Y es que la autonomía—lo dicen todas las encuestas—es lo que más se valora. Mayores, pequeños y de mediana edad. Autonomía en el trabajo, en las relaciones personales, en el tiempo libre, en la manera de pensar y en las creencias. La gente quiere tener, como mínimo, la sensación de que piensa y decide por su cuenta. La juventud es, por definición, rebelde, pero, a su vez, la gente mayor se resiste a ser encerrada en una residencia y volver, por así decirlo, a una rutina escolar. En la adolescencia, la voluntad de autonomía va adquiriendo un ritmo acelerado. Es cierto que la juventud actualmente dura mucho, que los jóvenes tardan en abandonar la casa de los padres. Pero el hecho de que tarden en independizarse no quiere decir que no aspiren a ser más libres y autónomos. Tardan porque la familia les da seguridad, comodidad y, además, toda la libertad que desean y puede que hasta un poco más. Cada hijo tiene su propia habitación (antes, seguramente, de que la hayan podido tener sus madres, como pedía Virginia Woolf). Desde la intimidad de la habitación pueden ver la televisión que quieren, conectarse a internet, escuchar música, hablar por el móvil y divertirse con los amigos. Los horarios de comer y cenar han ido desapareciendo y cada uno se los monta a su conveniencia. Es la casa-hotel. Las familias de hoy son comunidades atomizadas, cada miembro entra y sale cuando y como quiere, se coexiste más que se convive. Hemos conseguido mantener la institución familiar, la más tradicional (con diferentes modalidades y modelos, ciertamente) sin dejar de fomentar al mismo tiempo la autonomía individual.

En este clima es complicado introducir normas que den sentido a la libertad. Es difícil porque la reticencia de los adultos a regular es una constante de la sociedad sin reglas o «líquida» en que vivimos. Pero sobre todo se hace difícil porque la oferta del mercado y las nuevas tecnologías sitúan a los padres ante un mundo que ni dominan ni pueden aprender con la facilidad con la que lo hacen sus hijos. Los profesores de informática confiesan con obligada humildad la rapidez con la que los alumnos les superan en los conocimientos que teóricamente ellos deberían enseñarles. Es lo que advertía Neil Postman sobre el significado del paso desde la imprenta a la televisión. Con un pesimismo absoluto, Postman sentencia el fin de la infancia y asegura que ningún aprendizaje es posible. Yo no sería tan apocalíptica, pero sí que es importante calibrar que, además de integrar las nuevas tecnologías, la educación debe decidir qué puede aprovechar y qué debe corregir.

Los grandes cambios obligan a transformarse y a adaptarse a un mundo diferente del antiguo. Un ejemplo de lo que digo es el significado de la revolución de la mujer y el progreso de la igualdad entre sexos, cambio que ha obligado a superar el modelo ancestral de la mujer sometida al hombre. Actualmente no hay ninguna mujer, por lo menos del mundo occidental, que soporte dicho modelo, lo que quiere decir que los hombres también han tenido que cambiar y adaptarse a las nuevas circunstancias. La trágica realidad de la violencia de género no hace sino confirmar la resistencia de algunos hombres a corregir su machismo ancestral. Los cambios sociales obligan a transformar mentalidades y costumbres. Del mismo modo, el entorno telemático y audiovisual obliga a enseñar de diferente modo a como se enseñaba antes. Puede que las reglas deban entenderse de otra forma, ya que no todo es controlable. Pero no pueden desaparecer todos los límites. Sin límites, la libertad es desconcierto, el individuo no sabe adónde va.

Existen dos maneras de entender la libertad. La más corriente y habitual es la libertad entendida como la posibilidad de librarse de las sujeciones y obligaciones que atan a la persona. La ansiedad con la que se esperan los días de fiesta, las vacaciones o la jubilación tiene mucho que ver con el anhelo de libertad como la ausencia de vínculos y obligaciones. Pero la libertad no tiene exclusivamente este sentido negativo de ausencia de ataduras. Existe también un sentido positivo de libertad, que consiste en la capacidad del ser libre para alcanzar unas determinadas metas y objetivos. ¿Qué hago con la libertad? ¿Por qué la quiero? ¿Quién me gobierna realmente? Son preguntas que una persona inteligente debería hacerse. Cómo llenar la libertad y qué uso hacer de ella es una de las preguntas morales básicas.

En la sociedad mercantilista en la que nos ha tocado vivir, las posibilidades de llenar la libertad son incontables. El mercado es insaciable a la hora de ofrecer formas de ocupar el tiempo. En consecuencia, ser más o menos libre acaba consistiendo en tener más o menos poder adquisitivo. Quien puede comprar todo lo que le plazca, viajar, cambiar de coche o de casa, ir de vacaciones, es quien tiene más libertad. Y no es que no sea así. Pero, por muy libre que sea esta persona, sin darse cuenta, está sujeta a lo que podríamos denominar «la tiranía de la elección». Lejos de autodeterminarse, deja que los otros, —la publicidad, las modas y las ofertas del mercado— le determinen. No es una persona liberada por completo, porque carece de fines constructivos que hagan de su vida algo decidido y querido por sí mismo. Es como el adolescente que se contenta con seguir a un líder o a un grupo, sin pensar en si lo que el líder o el grupo le obligan a hacer es conveniente o no. De hecho, el marketing no hace otra cosa que inventar un arsenal de modas, adicciones, pertenencias y grupos con el fin de paliar la angustia por la falta de

normas.

La educación es importante porque evita la simplificación del concepto de libertad. Ser libre tiene un sentido negativo que quiere decir, exclusivamente, ausencia de normas, y un sentido positivo, que apunta a la capacidad individual de decidir y actuar libremente. Recordemos que hemos dicho que la autonomía moral consiste en la capacidad de la persona para decidir y pensar por sí misma, no en la ausencia total de normas, sino en la capacidad de crear normas propias. Desde tal perspectiva, con el fin de orientar y dirigir todo el proceso que conduce a la autonomía o a la madurez moral, la educación debería proponerse, como mínimo, dos objetivos.

educar para ser libre

El primer objetivo es enseñar a decidir y a escoger bien. Mejor dicho, enseñar a tener criterios para escoger, porque el bien y el mal no siempre están claramente diferenciados. Hemos visto cómo, en nuestro mundo, los menores pueden adquirir conocimientos de todo tipo, adecuados e inadecuados a su capacidad de entender, gracias en especial a las telecomunicaciones. Nuestros alumnos han sustituido el verbo «estudiar» por el de «buscar información». Los libros y las bibliotecas son cada vez—o eso parece—más prescindibles. Es suficiente con conectarse a internet y que la Wikipedia, o lo que proceda, vuelque toda la información de la que disponga. Ahora bien, por poco que los adultos hayamos utilizado los nuevos artilugios informáticos, sabemos que la información que allí se encuentra es desmesurada y abundante, pero no selectiva. Sin criterio para distinguir la respuesta más correcta y sabia, la adecuación de la información, la validez de las fuentes y otras tantas cosas que no se aprenden en internet sino estudiando, la selección que hagamos tiene todos los números para ser errónea. Lo mismo podemos decir respecto a la oferta de productos de consumo. No todo lo que se vende responde efectivamente a una necesidad, ni todo es conveniente, por muy deseable que sea. En relación a la infancia, que vive con el anhelo constante de satisfacer inmediatamente cualquier deseo, para educar es inevitable saber decir que no y poner límites. Es el modo de formar caracteres convencidos de que saber escoger y escoger bien no es sencillo ni fácil. Caracteres o personas capaces de autodeterminarse, de responder individualmente a la pregunta «¿Qué debo hacer?» en lugar de dejarse arrastrar por lo que los demás hacen.

La prensa informaba recientemente de un estudio según el cual cada año cuarenta mil jóvenes se someten a una operación de cirugía estética en España. En un capítulo anterior ya me refería a esta realidad. Lo más alarmante de la noticia es

que son jóvenes menores de dieciocho años, por lo que, en muchos de los casos, necesitan el permiso paterno y, en todos ellos, necesitan el dinero de los padres para pagarse dicha operación. A raíz de la noticia, la Junta de Andalucía ha elaborado un decreto que prevé exigir un examen psicológico previo que certifique la madurez del menor que solicita la intervención. La pregunta es: ¿la madurez del menor o de los padres? La mayoría de las operaciones solicitadas corresponden a implantaciones de prótesis de mama. En cualquier caso, el imperativo parece ser más el tener que someterse a un canon de belleza según el cual los pechos de las mujeres jóvenes tienen que ser más grandes o más redondos, que justificaciones estrictamente terapéuticas. La imagen ha llegado a ser tan importante que se valora hasta extremos que rozan la patología. El capricho y la imitación de los modelos dominantes acaban convirtiéndose en una primera necesidad. No es una simple anécdota. Suscribo la pregunta que se hacía el periódico en cuestión al comentar la noticia: «¿Qué estamos haciendo mal para que tantas chicas sucumban tan pronto al canon de belleza imperante?».

Obviamente, lo que estamos haciendo es no proporcionar criterios, buenos criterios, para utilizar la libertad; no enseñar con suficiente entusiasmo todo el abanico de posibilidades que presenta la vida misma, sobre todo en sociedades que han alcanzado un bienestar notable, como lo es la nuestra. Una sociedad que se ha preocupado mucho más de crecer económicamente que de orientar a la juventud y dar pautas de conducta y finalidades constructivas y duraderas, no efímeras. Por esta misma razón echamos de menos una educación orientada a ser buenos ciudadanos, echamos de menos la formación de la personalidad.

Éste es el segundo aspecto que habría que cultivar. «Educar» significa «inculcar criterios para saber escoger», lo que a su vez quiere decir ayudar a la persona a construir una personalidad, un carácter. Los filósofos griegos se inventaron un concepto, «virtud», para indicar el conjunto de cualidades que la persona debía adquirir para ser excelente. La palabra se nos ha quedado anticuada, pero el concepto sigue siendo necesario, de modo que deberíamos recuperar la palabra. La persona cuando nace todavía no es nadie, no tiene personalidad; es, más allá de los determinantes puramente genéticos, una *tabula rasa* en la que se podrán ir inscribiendo características esenciales. Nadie nace siendo respetuoso, tolerante o solidario; bien educado, en una palabra. Por ello la persona, a través de la educación, tiene que ir adquiriendo una especie de segunda naturaleza, una manera de ser específica, debe aprender todas aquellas virtudes o cualidades que la sociedad valora o, mejor dicho, que pensamos que la sociedad tendría que valorar. Aprender a tener juicio, discreción, a saber dialogar y relacionarse, a ser valiente, a adquirir un sentido de la justicia, aprender a ser razonable y a

contrarrestar el egoísmo. Aprender a gobernar sus emociones que, en principio, se manifiestan sin orden ni concierto. En conclusión, formar el carácter o educar es inculcar virtudes, inculcar hábitos y costumbres que ayuden a la persona a conducirse correctamente.

El psicólogo Vicente Garrido ha reflexionado y analizado este tema en sus libros, *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador* y *Antes que sea tarde*. Nos explica que el síndrome del emperador es el del hijo que acaba tiranizando a sus padres, sin ser capaz de aplazar ningún deseo si no le es satisfecho inmediatamente. Garrido establece una serie de indicadores que deberían servir de alerta a los padres que no consiguen domar a sus hijos y se sienten tiranizados por ellos. Los hijos «tiranos» son niños que muestran las «cualidades» siguientes: 1) insensibilidad emocional, puesto que no llegan a tener el sentimiento de culpa y no comprenden el daño que producen en otras personas; 2) no tienen miedo al castigo porque no creen que a los adultos les corresponda la capacidad para castigar; 3) aspiran a conseguir todo lo que desean y dan más valor a la consecución de los deseos que al posible castigo. Son chicos crueles, mentirosos, que nunca se sienten culpables, que no dudan en violentar y extorsionar para conseguir lo que quieren, que están desmotivados para hacer lo que los adultos reconocen como correcto. El síndrome del emperador afortunadamente es excepcional, pero hablar de las excepciones y de la anormalidad más extrema puede ayudar a situar la normalidad. Es sintomático que en la sociedad del bienestar proliferen las depresiones y los libros de autoayuda, del tipo *Más Platón y menos prozac*. Toda esta literatura demuestra un vacío fundamental en lo que estoy exponiendo: la formación del carácter. Un vacío que, sin necesidad de decirlo, difícilmente podrá suplirse con unas cuantas fórmulas mágicas que den la clave para vivir satisfactoriamente o ser feliz. Aprender a vivir es un esfuerzo que tiene que estimularse desde el nacimiento y que nunca termina.

El filósofo Richard Rorty explica que la educación tiene que cubrir dos procesos que parecen totalmente opuestos, aunque en realidad son complementarios: la socialización y la individualización. El primero es el proceso mediante el cual el niño aprende las costumbres de su entorno, lo que los mayores le enseñan; la individualización, por su parte, es la capacidad de separarse de las influencias recibidas y asumirlas o rechazarlas desde la propia personalidad. Lo importante es subrayar que sin socialización no puede haber individualización, que sólo se empieza a ser libre después de haber pasado por unas cuantas imposiciones externas al individuo. Es decir, la autonomía no es algo que todos tenemos cuando la sociedad deja de ser represora. No, una cierta represión precede a la autonomía, que es un proceso de autocreación, algo que puede conseguirse si

realmente se posee la voluntad de ser autónomo.

8
EL VALOR DEL RESPETO

En este capítulo me propongo hablar sobre uno de los valores más ignorados hoy: el del respeto. Un valor que está relacionado con la autoridad, pero que no es contrario ni al amor ni al afecto. Enseñar a respetar a los demás sería el complemento del aprendizaje de la libertad al que he dedicado el capítulo anterior, ya que aprender a ser libre dentro de una comunidad en la que hay que convivir con otras personas significa aprender a armonizar la propia libertad con la de los demás. Es decir, significa aprender a considerar y a reconocer a todas las personas, incluidas las que se diferencian más de nosotros y que, por tal motivo, nos resultan extrañas e incluso incómodas. Respetar es algo que va más allá de la mera tolerancia. Toleramos lo que no nos gusta, lo que nos disgusta e incomoda. Respetar al otro es tenerle en cuenta y, a menudo, intentar entenderle.

El valor del respeto deriva de la idea de dignidad que toda persona tiene por el simple hecho de ser persona. Sea como sea y venga de donde venga, nos guste o no, cualquier individuo es digno del mismo respeto. Podremos discutir sobre lo que alguien hace o dice, podremos criticarle más o menos, pero sin faltarle al respeto. Richard Sennett, un sociólogo que ha escrito un libro excelente sobre el respeto y la dificultad de mantenerlo en un mundo desigual como el nuestro, *El respeto*, empieza su libro con este párrafo: «La falta de respeto, aun siendo menos agresiva que el insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento, sencillamente, no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa». Efectivamente, la falta de respeto es falta de reconocimiento e indiferencia.

A veces, la etimología de las palabras nos descubre un sentido que habíamos olvidado. «Respetar» viene de la palabra latina *respicere*, que significa «volver a escuchar». «Volver a escuchar a alguien» quiere decir fijarse en él, no mostrar indiferencia, no ignorarle ni pasar de él, prestarle atención. Quiere decir mostrarse sensible a lo que representa, por lo menos, como persona. Las muestras de respeto más habituales, aquellas que forman parte de la buena educación o de la cortesía—ceder el asiento, levantarse para saludar, no interrumpir al interlocutor, escuchar a quien se dirige a nosotros, agradecer un favor—son formas convencionales de poner de manifiesto que el otro no nos es indiferente, que lo reconocemos como a un igual o, si cabe, como superior, sencillamente porque es mayor que uno mismo, porque es un profesor, porque es la propia madre o, simplemente, alguien que solicita ayuda y atención.

Dice Sennett en el libro citado que el respeto está vinculado, en primer lugar, al «estatus», pues «es el superior el que requiere ser tenido en cuenta y obtiene reconocimiento». Pero también está vinculado al «prestigio», que él define como «las emociones que el estatus despierta en los demás», una especie de admiración no siempre ligada a un estatus superior, puesto que la jerarquía, por sí misma, no es fuente de prestigio. Ahora bien, el concepto que da forma al sentido del respeto es el de «reconocimiento» que implica «reciprocidad». Especialmente para los más desiguales, la reciprocidad proporciona el correctivo necesario para que el desigual no sea discriminado ni ignorado, sino tratado como un igual.

En el análisis de Sennett se incluyen las dos ideas que hay que considerar relativas al respecto. En primer lugar, el respeto debido a las personas que se han hecho dignas de ser respetadas, se han ganado un cierto prestigio, ocupan una posición de autoridad de cara a los más jóvenes. En segundo lugar, el respeto o reconocimiento que merece todo el mundo, cualquier ser humano, y que se expresa con la reciprocidad, un tipo de aplicación de aquella regla de la moralidad que dice que debes tratar al otro como tú mismo querrías ser tratado. Seguramente no es posible enseñar a respetar a los demás sin enseñar primero a respetar la autoridad que representan los más mayores. Porque lo que es innegable es que el sentimiento del respeto, como todo lo que estamos analizando aquí, no surge de una manera natural y espontánea. Es necesario enseñar, explícitamente, que, sólo por cronología y por edad, los más mayores son más dignos de respeto—o de un respeto diferente—que los más jóvenes. Han vivido más tiempo, tienen más experiencia, han podido desarrollar sus capacidades y habilidades, son autosuficientes y están en condiciones de preocuparse y atender a los que aún necesitan ayuda y protección. Una igualdad mal entendida que equipara a los menores y a los adultos no es la mejor base para inculcar el respeto que merecen los padres, los maestros y los adultos en general. Cuando la autoridad de los mayores no se tiene en cuenta, cuando se ha perdido el sentido del respeto, es más fácil que sean los modelos mediáticos los que se impongan como los dignos de admiración, y de paso, también de un simulacro del respeto. Están al alcance de la mano y por ello acaban siendo dominantes. El filósofo inglés John Locke, gran defensor de la autoridad de los padres sobre los hijos, dejó claro, aun así, que dicha autoridad sólo es temporal, es «una disciplina para la educación» que acaba cuando los hijos llegan «a la edad de la discreción». Entonces es cuando el imperio del padre debe cesar y, a partir de este momento, «no dispone de la libertad de su hijo en mayor medida que de la de cualquier otro hombre».

la igualdad mal entendida

El problema de los padres y de los adultos es que, en lugar de hacerse respetar, se convierten en esclavos de sus hijos y de la juventud en general. Es ya un tópico reconocer que se ha perdido el sentido de la autoridad, y si falta la autoridad también falta el respeto. Que haya una serie de televisión llamada *Supernanny* destinada a enseñar materialmente a educar a los hijos, demuestra la falta de orientación y recursos de padres y madres para imponer su autoridad y que sea respetada. Demuestra también que vivimos en una época en la que nos hemos acostumbrado a tener un experto para cada problema. Una psicóloga o una experta en educación es la persona más idónea para mostrar a los padres sus errores y ofrecerles pautas que ellos no son capaces de intuir ni de llevar a la práctica. En la escuela los maestros se preguntan si fue una buena idea prescindir de la tarima que situaba al maestro un poco por encima del alumno. Se sugiere el retorno al «usted» como muestra de deferencia y de un trato respetuoso que nadie sabe cómo imponer. Son síntomas de una carencia que se llena con algo más que la recuperación de la tarima o del «usted».

Efectivamente, tanto la tarima del profesor como el tratamiento de «usted» no eran más que dos símbolos del respeto debido al profesor. Como lo era el gesto de levantarse cuando el profesor entraba en el aula, un hábito que, para los alumnos actuales, es totalmente desconocido y que han dejado de practicar. Sobra decir que la recuperación de estas formas de cortesía, por sí mismas, no sería una fórmula mágica que conseguiría inculcar el respeto. Las formas, ya lo hemos visto, únicamente ayudan a tomar conciencia de que el otro existe y merece una consideración especial. Aprendiendo a respetar las formas se aprende a respetar a los que están por encima de uno mismo, para seguir respetando después a los más semejantes y, finalmente, a los desiguales. Por eso es importante que, de entrada, se mantenga la desigualdad entre el adulto y el menor. No todas las desigualdades son discriminatorias ni implican menosprecio. Al contrario, probablemente, una de las causas principales de la desaparición del respeto y de la dificultad para enseñarlo es la confusión de estatus entre los menores y los adultos, la voluntad de padres, madres y maestros de ser más colegas o amigos de sus hijos y alumnos que de ser adultos responsables de la obligación que les corresponde realizar, porque ya se han hecho mayores. Es una igualdad mal entendida, un simulacro de democracia mal entendida, que sólo sirve para entorpecer el proyecto educativo y, en ningún caso, para enseñar qué es la democracia ni en qué consiste la igualdad como valor moral o social.

La democracia es una forma de gobierno, no una característica de cualquier tipo de relación, que pueda ser proyectada a cualquier nivel. La relación entre los miembros de la familia, padres e hijos, no es ni debe ser democrática. Como

tampoco debe serlo la relación escolar entre maestros y alumnos. Una cosa es que se dé lugar a formas de participación en los asuntos que conciernen a todos, o que se sustituya el «tienes que hacer esto porque yo lo digo», por maneras más razonadas y adaptadas a cada edad, y otra es que los padres y los hijos o los maestros y los alumnos se encuentren en una relación de simetría en la que cualquiera de ellos tiene la misma autoridad para opinar, para tomar la palabra o para decidir. Si no nos es posible mantener a cada cual en su lugar, ¿cuál será la base del respeto? Si les otorgamos a todos el mismo estatus y el mismo prestigio, ¿por qué vamos a tener que respetar a nadie? El profesor Joan Quesada se lamentaba sobre la cuestión de que el educador ha dejado de tener autoridad para convertirse en un «asesor». Obviamente es difícil que un simple asesor provoque el respeto y la admiración que debería provocar un maestro. Asesorar, efectivamente, no es lo mismo que enseñar, y asesorar no es la función primordial que debe asumir un docente.

La falta de una desigualdad evidente y, me atrevo a decir, necesaria, es lo que anula la autoridad, pues las reglas emanan siempre de una autoridad, sea la de un padre, un maestro, un profesional, un parlamento o un gobierno. Da igual, depende del nivel en el que nos situemos y del tipo de reglas que estemos considerando. Como hemos visto en el capítulo anterior, las etapas de formación de la conciencia moral van desde el reconocimiento de la autoridad hasta la autonomía de la persona. Políticamente, en una democracia consideramos que los ciudadanos se autogobiernan por medio de sus representantes. Ahora bien, una cosa es hacer política y otra educar a los hijos. El sistema asambleario o parlamentario no puede funcionar como sistema educativo. Pero, como hemos visto, han existido una serie de motivos que han hecho derivar los sistemas autoritarios del pasado en sistemas no de refuerzo de la autoridad completamente legítima, sino propicios a la anarquía y al desorden. Un informe elaborado en Francia sobre el sistema de valores de los estudiantes que terminan la enseñanza obligatoria (dieciséis años) demostraba que, en los últimos cinco años, ha aumentado la adhesión de los jóvenes a valores como la solidaridad, la tolerancia o el respeto al medio ambiente. En cambio, ha disminuido considerablemente el sentimiento de que las reglas tienen que cumplirse, gusten o no. Cuando no se aprende a respetar al superior que impone las reglas, es lógico que tampoco éstas merezcan ningún tipo de consideración y se piense que es normal y lógico, incluso divertido y gracioso, transgredirlas.

enseñar a admirar

Dice el filósofo Aurelio Arteta, en un estudio sabio y sustancioso sobre la

admiración, que «la educación empieza por la admiración». Quiere decir que educar es enseñar a admirar del modo debido. O, dicho de otra forma, enseñar a distinguir lo que es admirable de lo que no lo es. Efectivamente, la educación tiene que conseguir despertar pasiones, intereses y afectos. Educar es, en cierta manera, mostrar lo que merece ser imitado, con qué ideales o personas habría que identificarse. Es pobre y poco efectiva la educación que no dirige la atención del niño hacia determinados modelos o líderes. Rousseau dice que él entusiasmaba a su personaje Emilio, «mediante el relato de bellas acciones de los otros; haciéndole admirar a quien las había realizado, le devolvía el deseo de hacer cosas parecidas». El niño necesita el referente de quien posee la autoridad y, cuando ésta falla, se queda sin criterio para escoger los modelos adecuados; carencia que la televisión y toda la oferta del mercado suple ampliamente y de acuerdo con sus intereses. La medida del prestigio se vuelve entonces puramente cuantitativa; lo que más vale es lo que se vende mejor y, además, de manera masiva. La admiración desaparece y sólo queda la curiosidad hacia lo que resulta más espectacular o estrafalario. En nuestro mundo, el prestigio no lo proporciona la virtud o el talento, sino el dinero y la fama. Son las personas ricas y famosas las que tienen un estatus admirable y eso provoca algún tipo de reconocimiento, aunque sólo sea por el hecho de haber sido capaces de lograr un estilo de vida envidiable. Si ése es el modelo, ¿por qué nos extraña que las personas normales y corrientes, que sólo hacen lo que tienen que hacer honradamente y sin estridencias, no merezcan ningún tipo de respeto por parte de los más jóvenes? ¿Comparándolas con qué tendremos que demostrar que son personas respetables?

Lo que pretendo decir es que, si bien se ha dado una cierta relajación en la obligación de educar que ha producido un descuido de las maneras de hacer imprescindibles para que la enseñanza de unos determinados valores como el respeto sea efectiva, no es prudente ignorar que los mensajes dominantes actualmente no ayudan a entender el auténtico significado del respeto. Si los adultos no saben respetarse entre ellos, como muestra cada día la televisión más escabrosa o como ponen en evidencia las discusiones de los políticos, ¿por qué los menores en edad de aprender tendrían que hacerlo mejor? No se educa sólo con palabras y discursos, las reprimendas tampoco son efectivas si no se acompañan con ejemplos coherentes los discursos teóricos. La imitación es un elemento inseparable de la educación. Y para que la admiración o el respeto se produzcan, se precisa un cierto silencio, un ambiente ruidoso no es propicio a la admiración o al respeto. Dicho de otra manera, no habrá ni admiración ni respeto si no se aprende a escuchar. La escritora Inma Monsó relata una anécdota vivida en la escuela que no puede ser más preocupante. Cuando a un grupo de alumnos procedentes de América Latina y Asia se les preguntó qué les había impresionado más de

Barcelona, no dijeron El Corte Inglés o la Sagrada Familia. Dijeron «la falta de respeto hacia los profesores. En nuestro país les tratamos como a nuestro padres». Faltaba añadir que aquí también se les trata como a los padres, con la misma falta de respeto.

Aprender a respetar a los adultos no es un fin en sí mismo, sino la manera de aprender a respetar a todo el mundo. Como he dicho antes, citando al filósofo John Locke, la autoridad de los padres respecto a los hijos tiene un límite temporal. Llega un momento en el que el niño se hace adulto y el poder de los padres sobre él acaba, se convierten en iguales y el respeto que se deben es de otro tipo, está basado en la reciprocidad. Insisto, el respeto es un valor que se aprende mediante el trato con los superiores pero que tiene que acabar por extenderse a todos los individuos. Pero sólo respetando a los adultos se puede aprender a respetar a los iguales, porque en ambos casos de lo que se trata es de reconocimiento; en el primer caso, reconocimiento de la autoridad; en el segundo, reconocimiento de la persona. El proceso es el mismo que describía en el capítulo anterior a propósito de la formación de la conciencia moral. Primero viene la autoridad y después la autonomía de la persona que decide por sí misma. La autoridad nos marca la pauta, las personas son dignas de respeto. Después la pauta se extiende a todo el mundo, a los que son más parecidos y a los que lo son menos.

La reciprocidad o la extensión del respeto es especialmente importante en una sociedad como la nuestra, caracterizada, desde hace unos años, por el fenómeno de la inmigración. Hoy más que nunca es necesario regresar a las palabras de Kant cuando atribuye a la persona una dignidad en el sentido de «un valor que no tiene precio». Quiere decir que todas las personas tienen derecho a ser respetadas, pero también la obligación de respetar a los demás. Nadie puede ser manipulado ni utilizado como un medio para satisfacer los intereses de los más poderosos. La pedagogía del respeto y los derechos que el respeto implica se realiza generalmente por la vía negativa. Enseñar a respetar es enseñar a no hacer todo aquello que significa menosprecio e indiferencia hacia los otros. Para llevar a cabo esta pedagogía, la escuela es un escenario privilegiado. Mejor dicho, lo sería, si la escuela realmente fuera capaz de mezclar a niños y niñas de diversas procedencias; sería el lugar idóneo para mostrar el valor de la igualdad moralmente válida, la que equipara a todos los individuos sólo por ser personas, sin tener en cuenta ningún otro tipo de distinción. En este sentido, la escuela sería el primer instrumento de igualación social y la base de la igualdad de oportunidades. Hablaremos de ello en el siguiente capítulo.

9
EL ASCENSOR SOCIAL

Debo volver a referirme al comentado y criticado informe PISA, que tantos comentarios adversos suscita cada vez que se hace público. Desde hace unos años, esperamos y a la vez tememos los resultados del documento en cuestión, pues sabemos que en él no salimos muy bien parados. En el informe se estudia el rendimiento educativo de los alumnos de quince años, edad en que los estudiantes están a punto de finalizar la educación obligatoria. Dentro de los treinta y siete países evaluados de la OCDE, España se encuentra en una posición media tirando a baja, muy lejos, en cualquier caso, de los países punteros que son Finlandia, Suecia, Dinamarca, Noruega o Luxemburgo. No es una posición para tirar cohetes. Todavía lo es menos si tenemos en cuenta que el último informe PISA ha estado precedido en Cataluña por un estudio de la fundación Jaume Bofill según el cual el fracaso escolar entre nuestros alumnos no deja de aumentar. La conclusión parece obvia y se mueve entre dos alternativas: o algo falla en nuestro sistema educativo y es necesario revisarlo, o tenemos que mejorar mucho la manera de desarrollarlo. En teoría, todos estamos de acuerdo en que la educación es muy importante, los políticos de cualquier partido no dejan de repetirlo cuando se acercan las elecciones. Pero, en la práctica, el proceso educativo no recibe el soporte y la atención que teóricamente merece.

La educación es fundamental, en primer lugar, porque es uno de los derechos sociales más básicos, la puerta hacia la igualdad de oportunidades. Efectivamente, la educación es el único instrumento que puede contribuir, con una cierta eficacia, a igualar a las personas, sea cual sea su procedencia social. Se dice que la educación es el ascensor social de los ciudadanos. Que permite, por ejemplo, que una persona procedente de la inmigración y de las clases más desfavorecidas acabe siendo ministra de justicia, como es el caso de Rachida Dati en el gobierno de Sarkozy. No es un tópico que la educación sirve para mejorar socialmente; una razón más para creer en el poder de la educación, para tener un sistema educativo que funcione y reconocer el papel que pueden desempeñar los educadores.

Volvamos al descorazonador informe PISA y a las lecciones que tendríamos que extraer de su lectura. De entrada hay que decir que es simplista y algo frívolo deducir únicamente conclusiones pesimistas. Es cierto que no quedamos muy bien situados y que el retrato que nos hacen es mejorable. Ahora bien, tenemos que considerar la situación de la que venimos, cómo estábamos hace escasamente cincuenta años y qué se ha hecho desde entonces. Hace muy pocos años que en España se ha conseguido universalizar la educación y alfabetizar a todo el mundo.

En el año 1980 solamente el 15 por 100 de los niños de tres años estaban escolarizados, mientras que en el 2001 lo estaban el 93 por 100. La escolarización obligatoria hasta los dieciséis años es un mandato de la criticada LOGSE, a la que, por otro lado, se culpa de todos los desastres del sistema educativo. La presidenta del Instituto Nacional de Estadística (INE), Carmen Alcalde, escribía en el año 2004 que «en el terreno de la educación es donde, seguramente, se han alcanzado más éxitos; se han eliminado prácticamente el analfabetismo y la discriminación que sufría la mujer y, algo que también es fundamental, se ha favorecido una movilidad social educativa que antes tenía carácter anecdótico, como se deduce del hecho que, en 1975, menos del 1 por 100 de los hijos de padres analfabetos o sin estudios habían cursado estudios superiores. Actualmente, el 31,9 por 100 de la población entre 25 y 34 años tiene estudios de grado medio, y un 10,9 por 100, estudios superiores, e incluso hay más mujeres que hombres cursando estudios universitarios». No es necesario dar más cifras. Se ha hecho un esfuerzo indiscutible, un esfuerzo seguramente más cuantitativo—todos los niños están escolarizados—que cualitativo—el sistema educativo es bueno—. De aquí que los resultados sean mediocres.

No debemos ser pesimistas, pero sí estar preocupados. No cabe duda de que el sistema educativo que tenemos es claramente mejorable, que se han dictado demasiadas leyes en pocos años para acabar cambiando aspectos menores. Todo ello ha repercutido en el cansancio y desconcierto de quienes tenían que aplicar las leyes, que son los profesores y los gestores de los centros escolares. Pese a que la educación ha recibido un impulso considerable y que había mucho por hacer, hoy por hoy, nuestro presupuesto educativo todavía es bajo comparado con los países más cercanos, como Francia o Italia. Un presupuesto insuficiente significa, no nos engañemos, que la educación no es políticamente prioritaria por mucho que nuestros dirigentes aseguren que sí lo es. Pero el problema no es sólo el dinero. También es un problema de concepción, de adaptación a los cambios tan importantes que han acontecido en los últimos años, como lo es la inmigración. Se trata de reflexionar y analizar si el sistema educativo que tenemos y la manera como lo llevamos a la práctica es realmente equitativo y favorece la igualdad de oportunidades. Si reúne las condiciones para que podamos considerar que la educación funciona, efectivamente, como ascensor social.

equidad no es igualdad

Existen dos cuestiones que hay que tener en cuenta al evaluar lo que entendemos por equidad. La primera es que, si hay que considerar el derecho a la educación como universal, todos tenemos que tener el mismo acceso a ella. Pero,

¡cuidado!, aquí «mismo» no quiere decir «idéntico». De entrada, hay que reconocer que la desigualdad es un hecho, que partimos de una desigualdad de base y que el estatus social, económico y cultural de las personas es muy diverso. La sociedad está repleta de desequilibrios e injusticias. Si, a través de la educación, se pretende ofrecer las mismas oportunidades a todos, sólo hay una manera equitativa de hacerlo, que es favorecer más, es decir, dar más oportunidades, a los menos favorecidos. Una especie de discriminación positiva. La equidad no equivale a un tratamiento igualitario, sino que, paradójicamente, una distribución equitativa tendría que ser desigual si, efectivamente tiene en cuenta las desigualdades reales que existen. Dicho de otro modo, si queremos distribuir adecuadamente el bien básico que es la educación, será necesario que los hijos procedentes de situaciones sociales, económicas y culturales más deprimidas reciban más que los hijos procedentes de las clases superiores. La redistribución de la renta que ejecuta el Estado de bienestar es lo que, precisamente, se debe proponer. Sabemos que el fracaso escolar afecta mayoritariamente a los niños que provienen de las familias con niveles culturales y económicos más bajos. Es muy diferente estudiar cuando se puede disponer de una habitación propia y con todos los libros, enciclopedias y aparatos informáticos necesarios, que hacerlo en un habitáculo estrecho y reducido donde el aislamiento es imposible y la ayuda cultural que los padres pueden aportar es nula. Ésta es la razón por la que los menos favorecidos tienen que recibir más. Es la fórmula de un sistema impositivo equitativo: que los más ricos contribuyan más y en compensación reciban menos para que los que están peor vean ascender sus capacidades.

La escuela pública fue concebida para hacer realidad el principio de equidad. Una misma escuela para todos tenía que contribuir a igualar a todas las personas. Pero la realidad es que la escuela pública es cara, insostenible para la mayoría de países que cuentan con un Estado de bienestar. De este modo, para hacer posible la educación para todos, contamos con un sistema educativo público dual. Existe una escuela pública, que gestiona y de la que es propietaria la administración del Estado, y una escuela concertada, en manos de la empresa privada, que, a cambio de recibir una subvención pública, está obligada a no seleccionar a los alumnos y a garantizar el acceso a todos. Es, como digo, un sistema dual que, por muchas razones que ahora no puedo exponer ni analizar, contribuye ciertamente a que el sistema educativo sea sostenible, pero lo hace a costa de una disminución de la equidad. De hecho, la escuela concertada recibe a los alumnos procedentes de las clases sociales más favorecidas, mientras que la escuela pública es la que acoge, efectivamente, a todos. El problema de la dualización se ha agravado en los últimos años debido a la población inmigrada y a la inexistencia de políticas destinadas a hacer frente a la fuerte avalancha de

recién llegados. Los inmigrantes han acabado concentrados en una serie de escuelas cercanas a los barrios que acogen a dicha población, lo cual ha provocado una huida totalmente insolidaria de los alumnos autóctonos a otras escuelas menos «contaminadas». Si bien es cierto que la transición democrática representó en nuestro país una revalorización importante y esperanzadora de la escuela pública, la situación ha ido decayendo y, sobre todo en algunas comunidades autónomas, corre el peligro de convertirse en el gueto de los hijos de inmigrantes y de la población menos favorecida. El mismo informe PISA demuestra que España es de los países de la OCDE con un mayor porcentaje de alumnos en la escuela privada, un 35 por 100, en comparación con Finlandia—el país estrella en resultados educativos—con únicamente un 2 por 100. En Cataluña, por ejemplo, el porcentaje de alumnos en la escuela privada alcanza el 50 por 100.

No es que un sistema dual como el que tenemos no pueda ser equitativo. Lo puede ser si la administración no se inhibe de la obligación de velar para que la calidad de la educación se mantenga en los dos tipos de escuela, y para que haya más mezcla entre el alumnado más pobre y el más rico. Las diferencias se establecen automáticamente cuando las escuelas concertadas abundan en los barrios de renta alta y las públicas en los de renta baja. Y cuando la escuela concertada no cumple con la obligación de no hinchar los precios a través de procedimientos no previstos ni autorizados por la ley.

La otra cuestión preocupante para el sentido de la equidad es la derivada de la convicción de que pasa por ser progresista y en el fondo es la simplificación de un progresismo retrógrado y mal entendido. Es la convicción según la cual la única manera de dar oportunidades a todos es obligando a estudiar a todos lo mismo a lo largo de la enseñanza obligatoria. Se vuelve a caer en la confusión entre «mismas» oportunidades e «idénticos» estudios, o en la confusión entre equidad e igualdad. La teoría es que todos los escolares deben estudiar lo mismo porque únicamente teniendo las mismas opciones se podrán tener las mismas oportunidades. El razonamiento es el siguiente: en una sociedad justa, todos los alumnos deberían tener la posibilidad de llegar a la universidad si quieren. Hacer diferencias en la enseñanza obligatoria entre los alumnos que quieren estudiar y los que no lo desean, sería privarlos para siempre de tal oportunidad. El paso por la escuela obligatoria, en consecuencia, ha de implicar el mismo aprendizaje para todos. Y no es que se desconozca la existencia de la diversidad entre los alumnos, al contrario, se valora por encima de todo. Los nuevos métodos han puesto por delante la consigna de «la atención a la diversidad». Pero me temo que la consigna se aplica de un modo muy restrictivo, y así se mantiene, sin demasiado fundamento, el prejuicio de que una enseñanza más «diversificada» sería contraria a la igualdad

de oportunidades. El resultado es que sólo cuando el estudiante ha fracasado estrepitosamente sin haber conseguido superar ni siquiera la educación secundaria, se podrá acoger a la tabla salvadora de la formación profesional, eso sí, como un fracasado.

La teoría de la educación igualitaria era, sin duda, intencionadamente buena. Se trataba de no cerrar el paso a nadie ni de favorecer decisiones precipitadas que encaminaban a un alumno hacia la formación técnica o profesional cuando todavía no tenía suficiente capacidad para decidir si quería ser electricista o quizá le gustaría más acabar el bachillerato y ser ingeniero. Con el fin de evitar poner al alumno ante un dilema, que disminuía su abanico de posibilidades, se optó por una educación obligatoria hasta los dieciséis años, con la prohibición de excluir del sistema a nadie, tanto si ese alguien mostraba o no un mínimo interés por estudiar. He conocido a madres de chicos y chicas forzados a permanecer en la escuela sin ningún tipo de interés por nada de lo que sus maestros les podían enseñar, y sin la posibilidad de optar por una formación profesional sin duda más gratificante y provechosa para ellos.

La consecuencia de este sistema ideado para no discriminar a nadie ha sido el descenso espectacular de la exigencia en todos los casos. Como las aulas—algunas aulas de algunas escuelas, particularmente—están llenas de chicos y chicas que no tienen ningún interés en estudiar, salen perjudicados todos, ya que el nivel general baja considerablemente. De este modo, cuando los alumnos son evaluados por el informe PISA, la mayoría demuestra que sabe leer pero que no entiende lo que lee y que es incapaz de resolver un problema matemático porque no comprende la formulación del problema. Es decir, que todos salen perdiendo, los malos y los buenos estudiantes. Salen perdiendo, para empezar, aquellos que podrían aprovechar el tiempo formándose en oficios que ahora sólo podrán escoger cuando su autoestima ya es irrecuperable. Los buenos estudiantes, por su parte, podrían rendir mucho más de lo que rinden, pero no lo hacen debido al bajo nivel que se les exige para pasar de un curso al siguiente. El profesor Ricardo Moreno analiza bien este punto en su lacerante *Panfleto antipedagógico*. Es una falacia, dice, pensar que subir el nivel de exigencia atenta contra la igualdad de oportunidades porque siempre saldrán ganando y tendrán más facilidades los hijos de familias ricas y cultivadas. En primer lugar, no siempre es así. Hay ejemplos conocidos que demuestran que la procedencia de la persona no es absolutamente determinante. Ni Copérnico, ni Kepler ni Newton ni Kant eran hijos de padres ilustrados y llegaron a ser científicos y filósofos de primera. «Igualar», en estos momentos, solamente quiere decir una cosa, bajar el nivel. Y lo que es más importante, precisamente los más pobres tendrían que encontrar en la escuela lo

que no podrán encontrar en casa. En consecuencia, es más discriminatorio obligar a un alumno que suspende curso tras curso a continuar yendo a unas clases por las que no tiene ningún tipo de interés, que dejarle iniciar una formación diferente que le permitirá incorporarse después al mercado laboral como carpintero o como informático y no como mano de obra barata porque le faltará la formación requerida.

justicia y solidaridad

No sólo hay que culpar a los políticos por su desidia hacia el sistema educativo o por su obsesión en modificar las leyes de educación a cada paso. Tampoco tenemos que culpar únicamente al sistema que, por muchos que sean los errores que le encontremos, también tiene virtudes evidentes. Me estoy refiriendo a la educación como un derecho universal y como uno de los instrumentos fundamentales para hacer justicia y corregir las desigualdades. Ciertamente, la justicia es uno de los objetivos de los gobiernos y administraciones públicas, pero un objetivo que las personas, los ciudadanos, podemos contribuir a hacer más efectivo cultivando la virtud de la solidaridad. Es la sociedad en su conjunto la que tiene que afanarse para que la educación mejore. De los estudios que se han realizado a raíz del informe PISA, se ha llegado a una clara conclusión: en Finlandia, donde el sistema educativo tiene mejores resultados, los profesores gozan de un reconocimiento social indiscutible. Allí, la carrera profesional del profesor es exigente y selectiva, razón por la cual son los mejores alumnos los que optan por ella. Los profesores tienen prestigio, y el prestigio es una de las cuestiones fundamentales para que sean respetados no sólo por sus alumnos, sino por todos, y especialmente por los padres de los alumnos.

La queja de los educadores de que no ven reconocida la labor que desempeñan es muy frecuente. Tienen razón. Es preciso pensar por qué la escuela ha ido perdiendo reconocimiento al mismo tiempo que se le pide que resuelva la mayoría de los problemas que tenemos: problemas de drogas, de promiscuidad sexual, de estilos de vida poco saludables y de falta de civismo. Puede que ni las demandas estén bien encaminadas ni las exigencias sean las que tendrían que ser. Para que los alumnos respeten a sus profesores, éstos deben hacerse respetar. No es aceptable que todo lo que está relacionado con la disciplina, el esfuerzo personal y la obediencia al educador sea una cuestión discrecional sobre la que a nadie le apetece pronunciarse claramente. La buena educación es un quehacer de toda la sociedad. Los primeros que deben ir de la mano para conseguirlo y proponerse metas comunes son los padres y los maestros, los educadores por antonomasia.

El maestro librepensador creado por Antonio Machado, Juan de Mairena, se hace eco de esta necesidad cuando se planta delante del padre que osa discutir el suspenso en el examen de su hijo. «¿Le basta con ver a un niño para suspenderlo?», espeta el padre irritado. «Me basta con ver a su padre», le responde con parsimonia Mairena. Y no son siempre los padres poco ilustrados y con escasos recursos económicos los que representan al personaje increpado por Mairena, sino los que no tienen tiempo para sus hijos, que ignoran quiénes son sus amigos, que se muestran indiferentes a sus preocupaciones y a sus angustias.

Por un lado, la exigencia ciudadana a favor de una escuela más justa y solidaria debe llegar a los dirigentes y a los representantes políticos. La lucha por la equidad no progresa si no cuenta con el beneplácito de los electores, especialmente de los que tienen mayor poder político y social. Cuando los políticos ven que los electores más ricos huyen de la escuela pública porque se llena de inmigrantes, aparcan las políticas sociales a la espera de que los ciudadanos que los tienen que votar demuestren otra sensibilidad. La justicia y la solidaridad son dos valores complementarios. Sin actitudes solidarias de los ciudadanos, las instituciones políticas se abstendrán de proponer medidas impopulares y que impongan determinados sacrificios. Pero sin políticas de justicia tampoco se fomentan las actitudes solidarias.

10
CONTROLAR LAS EMOCIONES

Nuestra época ha descubierto la importancia de las emociones. Entre los varios factores que han contribuido a otorgar una presencia capital a los sentimientos para explicar cualquier cosa hay uno indiscutibles, que es el desarrollo de la psicología dedicada a explicar los procesos cognitivos partiendo de la base de que lo que no pasa por el sentimiento no se llega a conocer. El corazón juega un papel tan fundamental como el cerebro en la manera de captar, entender y responder a la realidad. Aquello que no emociona es ignorado o menospreciado, sencillamente, no se ve o no se le da ningún tipo de importancia. Sólo aquello que nos afecta vitalmente hace que nos movamos en una dirección o en otra. En toda esa obsesión a favor de los sentimientos se da también un cierto retorno a la fascinación romántica por el sentir individual, por las vivencias y experiencia subjetivas, en detrimento de la objetividad y de la inteligencia racional y reflexiva. Es una tendencia que se nota en cualquiera de los ámbitos de la actuación humana: el mundo del trabajo, de la política, de la creación artística, del ocio, y, evidentemente, también de la educación.

Así, las empresas han aceptado con entusiasmo la consigna de que la inteligencia es emocional, lo que significa que el trabajador no es válido únicamente por los conocimientos y las competencias teóricas adquiridas, sino por la capacidad que tiene de liderazgo, de trabajar en equipo, de saber comunicar, de ser conciliador y adaptarse a las situaciones. El clima emocional de una empresa es tanto o más importante que la competencia científica o técnica de los trabajadores. Pero las relaciones laborales no son las únicas que reclaman más atención al componente emocional. También lo hace la política donde, por ejemplo, cada vez adquieren mayor importancia las propuestas ecológicas y los problemas como el del cambio climático. Propuestas que, para ser más efectivas, se nutren de referencias a la emotividad. El miedo al futuro, el sentimiento de proximidad a la naturaleza y el desencanto provocado por la idea de la degradación de los ecosistemas, son los sentimientos en que se sustentan los programas ecologistas. En otro orden de cosas, los políticos de todo el mundo se conmueven con las víctimas de sufrimientos pasados reclamando la recuperación y el cultivo de la memoria histórica. Un candidato a las últimas elecciones al Parlamento español se presentaba con el eslogan «con cabeza y corazón» para dejar constancia de que la calidez de los afectos no tiene por qué estar reñida con la inteligencia. Los afectos son igualmente los primeros interpelados en el anhelo de construcción de identidades y pertenencias, sean éstas de carácter religioso, patriótico o lúdico. Los adjetivos utilizados para vender productos son todos de la misma naturaleza: el

diseño es «emocional», las rebajas son «alucinantes», no sólo se regalan cosas, sino «experiencias», viajes insólitos, sesiones de masaje, espectáculos y aventuras «escalofriantes». Nada supera el atractivo que tienen las concentraciones emocionales donde, por encima de todo, lo que se comparte es el entusiasmo colectivo, como sucede con el fútbol. Somos nuestro cuerpo y buscamos sensaciones fuertes. No es el pensamiento—como creía Descartes—lo que nos hace sentir vivos («Pienso, luego existo»), sino el sentimiento («Siento, luego existo»).

El culto a la emoción ha teñido asimismo el discurso y la práctica de la educación; es un aspecto más de la nostalgia de Rousseau a la que me he referido más de una vez a lo largo de este libro. El niño encarna al hombre inocente, bueno y natural, no contaminado por las costumbres sociales que le pervierten y le restan autenticidad. Es para preservar la naturaleza por lo que las emociones y los sentimientos no deben considerarse nocivos, sino que hay que dejar que se expresen libremente. Si las reglas de la urbanidad o de la buena educación controlaban las emociones, tenemos que desterrarlas. Consejos tan habituales como los que dicen «Los niños no lloran», «No se chilla» o «No tienes que ser celoso», son puras represiones que lo único que hacen es disminuir la densidad afectiva. Todo lo que hemos visto que ha ido perdiendo peso en la tarea de educar, como el valor del esfuerzo o de la constancia, está relacionado, de una manera u otra, con la intuición de que el control de las emociones es desaconsejable y contraproducente. Y, en cualquier caso, lo que conviene es que la persona aprenda a conocerse y a sacar el máximo partido de su afectividad, en vez de dominarla.

En el libro *Le culte de l'émotion*, su autor, Michel Lacroix, da la voz de alarma ante una tendencia que se nos está escapando de las manos. Desde su punto de vista, «el culto a la emoción es la manifestación última del individualismo. Representa el apogeo del culto al yo». Como en otras tantas cosas, la humanidad va de un extremo a otro, de manera que el descubrimiento del papel que tienen y pueden tener las emociones en nuestra vida—un papel ciertamente marginado por un pensamiento excesivamente racionalista—ha llevado a olvidar que también somos seres racionales y que la razón nos da precisamente poder para controlar las emociones. Pero lo cierto es que las emociones, por sí mismas, no son ni buenas ni malas, depende del uso que se haga de ellas. Por esta razón, uno de los objetivos de la educación ha sido siempre el de aprender a controlar las emociones. Se ha llevado a cabo de diferentes maneras, de acuerdo con los estilos de vida y los prejuicios de cada época. Ha habido momentos históricos y líneas de pensamiento más represoras que otras. El sentido del honor o de la decencia, hoy desaparecidos, dieron lugar a unas sociedades donde las reglas eran claras y los transgresores de las costumbres establecidas eran severamente sancionados. En la vida pública, que

era masculina, las expresiones sentimentales estaban excluidas, pertenecían al ámbito privado, que era el de las mujeres. Los hombres tenían que ser fuertes y valientes, mientras que las mujeres podían dar rienda suelta a las expresiones afectivas; es más, tenían que hacerlo para gustar a los hombres.

Sea como sea, y por mucho que hayan cambiado las formas de vida, no es menos cierto que el vicio se encuentra en el exceso, en la conducta desordenada y sin freno, y que la virtud reside, como decía Aristóteles, en el «término medio», en la capacidad de autocontrol, cuando el control sobre los propios sentimientos es conveniente y necesario. Pero éste no es el mensaje al que estamos acostumbrados. Actualmente lo que se busca es el exceso. Las «emociones-choque» han dejado a un lado a las «emociones contemplativas», como las llama Lacroix. Las emociones-choque son predominantemente de tipo negativo: el miedo, la cólera, el asco. Son emociones provocadas por el exceso de violencia, de sangre a borbotones, en el mundo real y en la industria audiovisual que muestra siempre que puede los aspectos más repulsivos de la realidad. Lacroix observa que «tendemos a dejar de lado las emociones contemplativas. Los afectos desordenados prevalecen por encima del recogimiento. Nos corroe el veneno de la intemperancia. Del mismo modo que la vida emocional aplica el principio de la libertad («liberad vuestras emociones»), también aplica un principio de intensidad que la lleva al diapasón máximo. Cada vez más agitación, excitación y furor es la consigna de nuestra época».

Lacroix recomienda sustituir la emoción-choque por la emoción-contemplación. Esta última, en lugar de buscar sensaciones fuertes, consiste en el movimiento de abrirse al mundo con el fin de encontrar aquello que suscite nuestra admiración. Se trata de sentirse afectado por los objetos valiosos, nobles y de calidad, los que merecen ser admirados. Esto supone haber adquirido una capacidad de discernimiento, de saber seleccionar y distinguir lo que vale de lo que no vale. Un saber que a nadie hay que darle por supuesto, que no es innato y, por esta razón, tiene que ser inculcado por la educación.

Una manera de infundir el sentimiento de admiración por las cosas nobles y valiosas es luchar contra la contaminación del gusto. Hasta cierto punto, Rousseau no se equivocaba cuando decía que la sociedad y sus costumbres estropean y pervierten al ser humano. Evitar y huir de dicha contaminación no significa recuperar un estado natural de inocencia perdida sino, al contrario, cultivar aquellos valores que la sociedad pervertida no enseña ni transmite de ninguna manera. La palabra «admirar» procede del latín *ad-mirare,* que significa ir hacia aquello que es maravilloso y cautiva la mirada. ¿Qué cosas son las que provocan

hoy en día admiración? En teoría, admiramos lo que está muy por encima de nosotros, ya que, para admirar, es necesario admitir la superioridad de lo que se admira, reconoce el mismo Lacroix. Pero a continuación añade que hoy la admiración se defrauda en innumerables campañas publicitarias que llevan a admirar lo que de admirable no tiene nada. Por otro lado, «la obsesión por la igualdad», que es otra constante de nuestro tiempo, es un obstáculo para la admiración. Como todos tenemos que ser iguales, sin matices, queda eliminado todo tipo de distinciones y diferencias, el superior que tendría que ser objeto de admiración no existe como tal. Es un hecho que se hace muy evidente en el mundo educativo por el abandono que se ha producido de una serie de rituales que marcaban diferencias, como el poner notas u otorgar premios. Lo dice también Lacroix: «Se ha abandonado el ritual de la distribución de premios. En las aulas reina un clima tiránicamente igualitario. La excelencia, el esfuerzo y el talento ya no son demasiado apreciados». Es una lástima que así sea porque tales ideas sólo alimentan las tesis más neoconservadoras, partidarias de una meritocracia estricta, y demuestran la ineptitud de las políticas de izquierda para potenciar los mejores talentos. Con el fin de combatir este frente, la imaginación progresista no tendría que quedarse satisfecha situándose a la defensiva y manteniendo una idea de igualdad a la baja, la igualdad de la mediocridad, sino que tendría que buscar la manera de potenciar lo mejor de cada uno. Lo mejor de cada uno será, obviamente, diferente, pero la diferencia no tiene por qué ser discriminatoria ni menospreciable.

las emociones positivas

La admiración es, efectivamente, una de las emociones o de los sentimientos que merecen ser cultivados y dirigidos en la dirección correcta. Y eso sólo puede hacerlo quien ha aprendido a admirar las cosa buenas y de calidad y a menospreciar las que no lo son. Es decir, la persona moralmente y emocionalmente madura, que sabe discernir. Lo mismo podemos decir de otras emociones que son un componente esencial de la vida colectiva, como la vergüenza, el miedo, la indignación y la compasión. Las cuatro son necesarias y positivas si son utilizadas adecuadamente, y pueden ser contraproducentes y perturbadoras si el uso que se hace de ellas es desordenado, descontrolado y sin norte, un problema que, como he ido diciendo, considero que resume una gran parte del malestar que padece hoy la educación.

No obstante, intentar recuperar el valor de los sentimientos como la vergüenza, la compasión o el miedo, corre el peligro de parecer una empresa anticuada y sospechosa. Los sentimientos mencionados son propios de sociedades monolíticas y cohesionadas, sentimientos de los que no siempre se ha hecho un uso

adecuado para el progreso social. Son, por un lado, conceptos no sé si anticuados, pero, como mínimo, antiguos, tan antiguos como Aristóteles, que los utilizó extensamente para explicar el discurso moral y político. Efectivamente, los filósofos griegos, en general, entendían la ética como el esfuerzo continuo de la persona para controlar las pasiones, otra palabra para nombrar a las emociones. Las pasiones, contrariamente a las acciones, son pasivas, el individuo las padece y le cuesta gobernarlas. El aprendizaje ético va dirigido, precisamente, al gobierno de las pasiones, o a dejar de sentirlas como algo insuperable, como proponían los estoicos. Aristóteles construye su *Retórica* como una teoría de las pasiones consistente en conocerlas, entenderlas y emplear recetas para usarlas correctamente. De este modo, nos habla de la confianza y del miedo, de la ira y la indignación, de la compasión y de la vergüenza. Cada uno de estos sentimientos puede ser bueno y útil. Sólo hay que saber cuándo lo son y cómo hay que hacer para usarlos adecuadamente. Una cita de la *Ética nicomáquea* de Aristóteles es precisamente lo que encabeza el exitoso libro de Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*. Es ésta: «Cualquiera se puede enfadar, eso es muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y de la manera correcta, eso, ciertamente, no es tan sencillo». En efecto, éste es el mensaje que no ha dejado de tener actualidad. Veámoslo analizando, una por una, las emociones que hoy echamos de menos.

Empecemos por la *vergüenza*. El diccionario dice que la vergüenza es la «turbación del alma por un fallo cometido o por una humillación recibida». La vergüenza la provoca la desaprobación de algo que hemos hecho, acompañada, a menudo, de menosprecio. Es un sentimiento cercano al de la culpa, que es el reconocimiento de haber hecho algo mal. En principio, pues, la vergüenza puede ser vista como una consecuencia de un valor que hemos estado defendiendo en este libro, el valor del respeto mutuo e, incluso, del respeto por la ley. Es la persona que incurre en una falta de respeto o que transgrede la ley la que tiene que sentirse avergonzada o culpable. Ahora bien, la realidad es que el sentimiento de vergüenza lo han desarrollado, preferiblemente, las personas más vulnerables, las que se sienten fuera de lo normal, diferentes, porque son los otros, los normales, los que las han excluido y las miran con disgusto haciendo que sientan vergüenza de ser como son. El sentimiento de vergüenza se ha utilizado para estigmatizar comportamientos considerados anormales, conductas vistas como desviadas. No ha pasado tanto tiempo desde que el menosprecio hacia los homosexuales, los negros, los disminuidos físicos o psíquicos no era reprobado porque parecía una reacción natural y lógica. Pues bien, esta vergüenza, la que la mayoría de la sociedad fomenta para excluir a las minorías que menosprecia, no es tan sólo contraproducente y conservadora, sino que es sencillamente inmoral. Ésta es la

vergüenza que ha sido inducida a las mujeres, bajo el paraguas de la virtud de la decencia, y las ha hecho avergonzarse de su propio cuerpo hasta extremos ridículos y absurdos. Obviamente, no es ésta la vergüenza que tenemos que defender.

Pero descartar la vergüenza contraproducente no tendría que implicar eliminar de la vida social y colectiva el sentimiento de vergüenza. Existe una vergüenza constructiva y necesaria, que es aquella que surge, como decía antes, del respeto y del reconocimiento entre las personas. Si no era bueno que los sectores dominantes impusiesen a los dominados una visión de ellos mismos denigrante y despreciable, hasta el punto de avergonzarlos por ser como eran, tampoco lo es que el sentimiento de vergüenza desaparezca del todo. Pero es lo que está pasando y lo que constatamos cuando vemos los enfrentamientos y las faltas de respeto constantes de los menores hacia los adultos. Sin caer en dogmatismos y en sermones doctrinarios, es posible defender una mínima moral pública, basada en el respeto a las personas, la admiración hacia lo que es digno y noble, y el disgusto hacia lo que es incorrecto. El gusto está contaminado y lo que el mercado nos ofrece y la televisión enseña con creces sólo consigue aumentar la contaminación. Por esta razón la educación es imprescindible para depurar el gusto y habituar a los menores a sentir vergüenza de lo que debería avergonzarlos.

El *miedo* es otra emoción, no desaparecida, pero muy desviada del sentido que debería tener. Como todas las pasiones, el miedo también es una «turbación del alma» causada por la presencia o inminencia de un mal. Es conveniente sentir miedo cuando el mal es real, puesto que el miedo es una defensa que puede contribuir a evitarlo. Lo que sucede es que muchas veces el miedo o el temor no están justificados. Es fácil utilizar el miedo para descalificar a los adversarios o para favorecer un interés propio. La vida política está repleta de usos del miedo con finalidades poco nobles, finalidades partidistas y, por tanto, parciales. La vida es muy compleja y el conocimiento es cada vez más especializado, razón por la que es imposible conocerlo todo. Las estrategias publicitarias se aprovechan del desconocimiento, nos venden gato por liebre y nos engañan miserablemente. Una de las estrategias más habituales, en una sociedad que ha sido descrita como la «sociedad del riesgo», es fomentar el miedo. Miedo a los alimentos transgénicos, miedo al cambio climático, miedo al calentamiento del planeta, miedo a las políticas de derechas o de izquierdas, miedo a las medidas de seguridad y miedo a la libertad. En todos los casos hablamos de temores con fundamento, pero que dejan de serlo cuando se vuelven indiscriminados y confunden a la parte con el todo. Está claro que los transgénicos, el cambio climático y unas medidas de seguridad excesivas deben ser temidas, pero ni todos los transgénicos son

perjudiciales, ni el cambio climático hará desaparecer nuestro mundo, ni todas las políticas de izquierdas o derechas son indeseables, ni todas las medidas de seguridad son ignominiosas. Por otro lado y pese a los muchos miedos, las paradojas y contradicciones aumentan. Crecen y se extienden el anhelo de aventura, los deportes de riesgo, la fascinación por la velocidad y por la vida frenética. Todo deja entrever que nuestros miedos están muy desorientados y que, una vez más, lo que falta es sentido común o discernimiento. Dicho de otra manera, falta educación para aprender a tener miedo de lo que tendría que ser temido.

La *indignación* y la *ira* son igualmente pasiones clásicas, constitutivas de la condición humana, vinculadas también al desagrado por lo que no funciona o no está bien. Encontramos personas especialmente coléricas, que saltan y se irritan por cualquier detalle y para las cuales todo es motivo de indignación. Su sentimiento sirve poco de guía, precisamente porque es indiscriminado, no distingue entre lo que merece un ataque de cólera y lo que debería ser contemplado con ironía o indiferencia. En nuestra época abunda la indiferencia, existen pocas causas movilizadoras porque pocas cosas llegan a indignar de verdad. Puede que sea el precio que tenemos que pagar por el hecho de gozar de un bienestar considerable, que nos hace egoístas y poco interesados por todo aquello que no nos afecta muy directamente. Pero la indiferencia ante las injusticias no es la actitud conveniente. El termómetro moral de una sociedad precisa de momentos de indignación ante las desigualdades que discriminan. Desgraciadamente, fenómenos tan habituales como la constante muerte de mujeres en manos de machistas violentos o la muerte de inmigrantes víctimas del afán totalmente justo por instalarse en un mundo que promete un mayor bienestar, no producen precisamente indignación, sino, en el mejor de los casos, un simple titular en los periódicos seguido de una indiferencia generalizada.

La falta de una indignación que perfectamente podemos calificar como indignación moral está relacionada con otra necesidad: la falta de *compasión*. La palabra «compasión» también ha sido excluida del pensamiento correcto, porque parece una virtud contraria a la justicia, como la caridad. No obstante, ser compasivo no significa otra cosa que ser capaz de sentir los sufrimientos de los demás. Como dice Levinas, sentir compasión es sentirse responsable frente a otro que lo pasa mal. Al igual que el resto de emociones que estoy analizando, la compasión está relacionada con la vulnerabilidad, las calamidades injustas, la debilidad humana y la finitud. Pero se tiende a confundir con la falta de dignidad, como si la persona que es objeto de compasión viese disminuida su dignidad porque lo que sentimos al verla es lástima. La compasión no tiene por qué ser

entendida así. Precisamente, lo que nos afecta, o nos debería afectar, lo que descubre la mirada compasiva, es la falta de dignidad ajena. Precisamente esto es lo que nos tendría que provocar el sentimiento compasivo. De alguna forma, hablar de «sentimiento compasivo» es una redundancia puesto que la compasión es el «sentir con», el sentimiento compartido, algo que tendría que ser intrínseco a la condición humana si no la desligamos de la inevitable y necesaria sociabilidad.

educar las emociones

La conclusión de este capítulo es que una parte importante de la educación es la que va dirigida a la educación de los sentimientos o de las emociones. Incluso diría que es así como hay que entender el sentido de la educación moral. Las personas nacen con unas tendencias genéticas que pueden conformar su carácter. Nacen en el seno de una sociedad que, por ósmosis, inculcará unas costumbres y unas formas de ser. Si dejamos abandonado al niño o a la niña ante las diferentes influencias del entorno y dejamos que las tendencias de su carácter se desplieguen sin ningún freno ni límite, el resultado será una persona formada, porque la formación, buena o mala, es inevitable, pero no formada por los educadores, sino por las tendencias, las modas, las costumbres, la publicidad, la televisión o internet. Son muchos los agentes que actúan y contribuyen a formar la personalidad, en especial la de las personas que tienen menos capacidad para reaccionar y defenderse.

Es importante fijarse en el papel que los medios de comunicación juegan en la capacidad de controlar las emociones. El experto en educación y comunicación audiovisual Joan Ferrés explica que la televisión estimula poco o nada la reflexión, el análisis y el razonamiento porque actúa desde los «mecanismos propios de la lógica emotiva». Desde esta lógica, la televisión ejerce una función socializadora esencial, compitiendo así con los otros agentes socializadores que son la familia y la escuela. Así pues, la televisión actúa desde unos parámetros que tienen poco de racional y mucho de emotivo; conviene enseñar a los menores a ver la televisión para que adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para llegar a ser telespectadores lúcidos y críticos.

El equívoco del culto actual a las emociones es doble. Por un lado, se dice que las emociones han quedado excluidas del pensamiento occidental convirtiéndolo en un pensamiento marcadamente racional y forjado en la lucha necesaria de la razón contra el sentimiento. El psicoanálisis, con Freud a la cabeza, y una serie de filósofos seguidores de Nietzsche dedicaron todo su esfuerzo a desacreditar a la razón moderna e ilustrada. Pero la contrapartida al imperio de la

razón ha sido el culto a las emociones, que podría convertirse en el triunfo sin paliativos de lo irracional. Por otro lado, aunque es cierto que no es posible pensar en la ética o en la moral sin contar con los sentimientos o con las emociones, eso no supone ningún descubrimiento. No encontramos ningún filósofo de la moral que no haya tenido en cuenta que el ser humano es sentimiento y no sólo razón. Lo que sí es cierto es que algunos filósofos han contemplado los sentimientos con más simpatía que otros. Son los primeros los que actualmente nos sirven para construir teorías de la moralidad más completas, menos idealistas y más adaptadas a los seres humanos. Entre estos filósofos tenemos al tan mencionado Aristóteles, pero también a los estoicos, a Spinoza, a Adam Smith, a Hume, a Tocqueville, y a otros menos conocidos.

Uno de los conceptos más desvalorizados por la nueva educación es el de la disciplina, un requisito que se quiso desterrar de la práctica educativa porque se identificó con la represión pura y la falta de libertad. Ahora la disciplina empieza a revalorizarse, ya que se ha hecho evidente que sin ella no es posible enseñar nada, ni en el aula ni fuera de ella. La disciplina no es otra cosa que la capacidad de organizarse para responder a determinados objetivos y proyectos. Una organización y una constancia que no se improvisan, pero sin las cuales es muy difícil realizar las tareas que uno se propone. No se puede vivir en una comunidad sin una mínima organización que nos permita hacer frente a las situaciones imprevistas. Ser disciplinado significa haber asumido una cierta austeridad en las relaciones con uno mismo y con los demás. Quiere decir estar emocionalmente educado.

11
EL VALOR DEL EJEMPLO

«Si tú lees, ellos leen», rezaba con razón el eslogan publicitario del Gobierno español para fomentar la lectura. Efectivamente, el mejor maestro para enseñar buenas costumbres es el ejemplo. Los padres son tremendamente importantes para los hijos. Cuando dicen «esto no me gusta» o «esto no está bien», los hijos toman nota, aunque no lo demuestren. Siempre se ha sabido que la manera de ser y las normas de conducta más básicas y elementales se aprenden en la práctica y no a base de teorías. No es lo mismo enseñar geometría que enseñar ética, escribió Aristóteles. La geometría, las matemáticas y la gramática son conocimientos teóricos, que se aprenden en los libros y estudiando. En cambio, el aprendizaje moral ni se puede enseñar sólo con argumentos y conceptos, ni se consigue inculcar de verdad si falta una práctica que lo haga visible. Siempre se ha dicho que la mejor manera de predicar es la que va acompañada del ejemplo. No hay nada que quite más credibilidad a una lección moral que la falta de coherencia entre lo que se dice que hay que hacer y lo que realmente se hace, la «ley del embudo».

Por eso es tan difícil ofrecer fórmulas y consignas en materia de educación, y a lo mejor también es un error confiar excesivamente en los métodos y en las teorías educativas. La educación tiene algo de técnica, pero va mucho más allá de ella. Las personas que consiguen educar mejor a sus hijos no son las que conocen mejor las teorías educativas. De hecho, nada nos enseña a ser padres o madres. Educarán mejor los que ponen voluntad y dedicación en ello, los que procuran que no haya contradicción entre lo que dicen y lo que hacen, los que creen en la educación y saben que es una tarea de cada día. Dar buen ejemplo y dedicar tiempo a la educación son las dos únicas recetas a mi parecer imprescindibles para afrontar una educación responsable. Todos los discursos, por brillantes y elocuentes que sean, pierden fuerza si se comparan con el ejemplo edificante.

«Educar», *educere*, también quiere decir «nutrir», explicaba Rousseau, razón por la que «la verdadera educación consiste menos en preceptos que en ejercicios». Del mismo filósofo es el siguiente párrafo que corrobora el valor del ejemplo: «No busquemos en los libros principios y reglas que, seguramente, encontraremos mejor dentro de nosotros. Dejemos todas las vanas disputas de los filósofos sobre la felicidad y la virtud; empleemos en ser buenos y felices el tiempo que ellos pierden en buscar qué se tiene que hacer para serlo, y propongámonos grandes ejemplos para imitar, en vez de sistemas vanos que tendríamos que seguir». No soy una experta en educación ni conozco a fondo muchas de las teorías educativas,

pero mi experiencia como madre y como profesora me confirma que tanto los hijos como los alumnos retienen más las maneras de ser y de hacer de los adultos que los contenidos que les hayamos querido transmitir.

El ejemplo es fundamental porque lo es también la imitación, la cual siempre ha estado vinculada al aprendizaje. Si el objetivo es destacar, ser excelente en algo, la manera de alcanzarlo es imitando a los mejores: los que juegan mejor, los que trabajan mejor, los que hablan mejor, los que son mejores personas. Richard Sennett, en el libro ya citado sobre *El respeto*, explica cómo en la Antigüedad griega, la imitación conducía a la competición. Se trataba de aprender de los otros para mejorar lo que se hacía, lo que se practicaba tanto en las academias como en la guerra o en los juegos. En el mundo griego, *paideia* («educación») y *agón* («lucha») eran inseparables; se luchaba por la superación. Tal sentido de la imitación competitiva es desvirtuado por Freud y el psicoanálisis. El padre como modelo se convierte en una carga obsesiva para el hijo, que tratará de rehuirla como sea. Según el psicoanálisis, el hijo no compite para emular o superar al padre, sino negándolo, matándolo, la única manera de librarse del peso que representa. Puede que—explica Sennett—la necesidad de negar al padre y lo que el padre significa no sea otra cosa que una manera que tiene nuestra sociedad de «celebrar la iniciativa individual», pues, efectivamente, «negar o esconder la influencia de aquellos a los que se ha emulado aporta a las fuerzas y habilidades propias la apariencia de ser productos puramente personales».

Para explicar el valor del ejemplo, nos puede ayudar hacer referencia a la asignatura que acaba de introducirse en los *curricula* escolares bajo el nombre de «educación para la ciudadanía». No tengo nada en contra, sino todo lo contrario, me parece perfecto que se enseñe a las personas a ser buenos ciudadanos, un déficit evidente de las democracias actuales. No es mala idea incluir esta materia entre los conocimientos obligatorios porque el civismo o la ciudadanía, si no se enseña, no se aprende en ninguna parte. Ser ciudadano significa ser sujeto de unos derechos, pero también tener una serie de obligaciones y deberes que derivan de la aceptación real de los valores fundamentales recogidos por la Constitución y que son la base de los derechos humanos. La libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, el respeto y la responsabilidad son valores que tienen que ser inculcados porque nadie nace siendo respetuoso, solidario o tolerante. En consecuencia, tiene que haber una educación para la ciudadanía, una materia que, además de enseñar cuáles son las instituciones democráticas básicas, qué son los derechos humanos y qué dice la Constitución, inculque una serie de actitudes o virtudes (ahora se las llama «competencias») que ayuden a la persona a formarse y actuar como ciudadanos.

Pero la ciudadanía y el civismo no constituyen únicamente un conocimiento teórico. Por ello, porque no son pura teoría, pienso que no se puede educar en el civismo por el mero hecho de convertir tal aprendizaje en una asignatura que, además, ocupa una mínima parte del currículum del alumno. La educación cívica es, sobre todo, una práctica, y se nutre especialmente del ejemplo. Tendría que ser objeto de una total «inmersión», una inmersión en el civismo, del mismo modo que, en Cataluña, ha habido una inmersión lingüística. ¿Por qué se tuvo tan claro que para normalizar el catalán no era suficiente con enseñar la lengua como una asignatura más y no lo tenemos igualmente claro con la enseñanza del civismo? Es una prueba más que evidente de que no nos tomamos en serio la educación como formación de la persona si la materia más formativa de todo el currículum queda reducida a la categoría de una disciplina marginal, mucho menos importante que la lengua o las matemáticas, que cuentan con muchas más horas de dedicación.

El estudio al que me he referido en un capítulo anterior, realizado por el Consejo Audiovisual de Cataluña, sobre «Las preferencias y expectativas de los adolescentes relativas a la televisión», nos dice que lo que los adolescentes buscan en la televisión es información sobre cómo es la gente, en especial las personas de su edad. Obviamente, no se refieren sólo ni especialmente a los programas informativos, sino a la información contenida en las series (como *Aquí no hay quien viva*, el programa más visto), y a programas tan poco recomendables como *El diario de Patricia* o a la publicidad. Sea cual sea la programación, toda ella es vista por los adolescentes entrevistados cómo una fuente de información sobre cómo se comporta la gente, cómo se relaciona, cómo se viste o cómo habla. Nos pasa a todos, menores y adultos, todos buscamos modelos y nos identificamos con los personajes reales o de ficción. Pero los adolescentes están más indefensos, tienen menos capacidad de distancia y de crítica para distinguir lo que puede ser imitado y lo que no debe serlo. Recientemente, un programa llamado *Pressing Catch*, una parodia televisiva de la lucha, ha provocado la cólera de bastantes padres y maestros porque los menores imitan lo que ven. Saben que hay truco, pero el programa les gusta y no pueden resistir la tentación de jugar a *Pressing Catch* y emular a unos personajes con apelativos tan estrafalarios como Rey Misterio, Mister Kennedy o el Enterrador. Pasa como con los programas del corazón, nadie considera que estén bien, pero todo el mundo los ha visto.

Efectivamente, los modelos que los menores tienen a su alcance no son realmente edificantes. La pregunta es: ¿lo han sido alguna vez? Puede que no, pero el problema nuevo es que hay muchos más modelos y que es prácticamente imposible sustraerse de su influencia. La televisión es el mueble imprescindible en todos los hogares, en muchos de ellos está encendida todo el día, para ser vista o

como ruido de fondo, y en muchos hogares hay más de una. Muchas criaturas tienen una televisión para ellos solos, en su propia habitación. Internet es cada vez más accesible a todos y regular estos medios es prácticamente imposible. La tutela paterna se hace más y más importante, pero a los padres les falta tiempo para dedicarlo a sus hijos, pese a que el número de hijos por pareja haya disminuido extraordinariamente. Por este motivo es imprescindible tomarse seriamente las políticas de conciliación del horario laboral y familiar. Tenemos un régimen laboral que no permite estar con los hijos cuando llegan del colegio, cuestión que está resuelta en otros países europeos donde a las cinco de la tarde todo el mundo está en casa. La televisión pública de Suecia, entre las seis y las ocho de la tarde, sólo está autorizada a emitir programas infantiles, pues es cuando se supone que los padres y los hijos pueden ver la televisión juntos. Aquí tenemos una programación televisiva llamada «familiar» que comienza, cuando hay suerte y se respeta la puntualidad, a las diez de la noche. Ver la tele con los hijos, además de racionar la dieta televisiva cotidiana, son las dos condiciones necesarias para que se aprenda a hacer un buen uso de la televisión.

Los modelos más cercanos que tienen los hijos son sus padres, para bien o para mal, con todas las cualidades, miserias y debilidades que adornan la conducta de cualquier mortal. La escritora italiana Natalia Ginzburg lo expresa de la siguiente manera: «Hoy que el diálogo entre padres e hijos se ha hecho posible—posible pero difícil, siempre cargado de prevención, de timideces recíprocas y de inhibiciones—, es necesario que nos revelemos, en este diálogo, tal como somos: imperfectos, confiando en que ellos, nuestros hijos, no se nos parezcan, sean más fuertes y mejores que nosotros». En efecto, a todos nos gustaría alcanzar este objetivo. Un objetivo que nunca conseguiremos si no lo intentamos.

El clima familiar—o el clima escolar—tiene más importancia para la formación del niño que todo lo que le puedan enseñar desde fuera. «La educación más eficaz es la indirecta, como la literatura», escribió Claudio Magris. Por este motivo, por la importancia preponderante que tiene el entorno familiar, la educación pública no consigue los resultados que querría, porque las diferencias familiares cuentan, y mucho. Unas familias pueden dar más oportunidades a sus hijos, mientras que otras apenas consiguen que el sueldo les cubra las necesidades más básicas. Pero también por el mismo motivo, el ambiente que se respira en la familia puede ayudar a entender y fomentar el calor de la igualdad o, al contrario, contribuir a marcar diferencias y a fomentar la discriminación. En muchas ocasiones, los niños de familias menos favorecidas encuentran en casa modelos que el bienestar y el dinero de los más favorecidos prefieren ignorar. La generosidad y el respeto no son valores frecuentes en las familias bien

acomodadas, que se pueden permitir el lujo de menospreciar a los que no son como ellos o mostrarles una indiferencia absoluta. Hablamos mucho de la riqueza de las diferencias, pero la realidad es que las ciudades están repletas de guetos que separan a los pobres de los ricos, a los autóctonos de los extranjeros, y unas culturas se consideran superiores a otras. No cabe duda de que lo más positivo de la escuela pública, si realmente sucede así, es la posibilidad que tiene de mezclar niños y niñas de todas las procedencias y dar un paso importante para superar las discriminaciones.

compartir responsabilidades

He comentado al inicio de este libro que educar es siempre ir a la contra, contra la corriente dominante. Si no fuese así, no sería necesario educar, lo haría el entorno o la sociedad en general, sin la intervención de ninguno de los agentes sociales. Hay que proponerse educar y que nos lo propongamos todos, cada uno desde sus posibilidades y desde el lugar en el que está. Ahora bien, este actuar contracorriente no puede ser una tarea heroica e imposible: todos tenemos que colaborar. Hacerlo significa tomarse en serio la educación, una idea que todos repiten pero que es evidente que nadie practica. Tenemos que respetar el esfuerzo por aprender y hacer aprender. No sólo son los políticos los que deben poner recursos económicos y humanos para que la educación sea posible. No sólo son las familias las que tienen que asumir que la educación de los hijos es su obligación fundamental. Ni tampoco son las escuelas las únicas que tienen que cambiar otorgándole a la formación un sentido más integral. Es una empresa colectiva que tiene que contar con la cooperación y la coherencia de otros poderes, como el de los medios de comunicación. La tarea de educar es una responsabilidad compartida pero diferenciada. No tiene la misma responsabilidad la familia que la escuela ni la escuela que la televisión ni esta última que los políticos o las administraciones. Pero todos tienen que poner algo de su parte porque, de no ser así, la tarea de educar se vuelve tan imposible como lo era la de Penélope, que destejía de noche lo que tejía de día. Esto es lo que pasa cuando lo que pretende hacer la familia o la escuela no encuentra el apoyo de la vida pública o de los medios audiovisuales.

Es flagrante la incoherencia que existe entre la demanda que la sociedad hace a los padres de que sean una guía de moralidad y corrección para sus hijos y el bombardeo de mensajes que van exactamente en dirección contraria, que llegan a los hogares a través de la publicidad y de diferentes formas de recreo y de diversión. Toda la sociedad, todos los actores sociales (políticos, educadores, periodistas, comunicadores, empleados de la industria televisiva) tendrían que hacer el esfuerzo de tomarse en serio la educación. Como se lee en el *Informe sobre*

el impacto de la televisión en la infancia: «Si todos los ritos sociales se han transgredido y no existe regulación para lo que se puede y no se puede hacer en cada edad—alcohol, drogas, sexo, respeto hacia las personas mayores—, no podemos estar pidiendo al mismo tiempo control a los adolescentes en la escuela o en la calle».

Del problema que tenemos con la educación da cuenta excelentemente el filósofo Richard R. Rorty en el artículo ya citado: «La educación entre la socialización y la individualización». La tesis del escrito es que educar significa socializar con el fin de que la persona acabe siendo un individuo autónomo y factor de su propia vida. Una idea que no llegan a entender del todo ni los conservadores ni los progresistas. Los primeros entienden que «socializar» o «educar» significa inculcar una serie de verdades que, como tales, deben prevalecer y los menores están obligados a conocer. Los progresistas, por el contrario, no creen en las verdades y quieren entender la educación como la realización del yo auténtico, porque sólo dicho yo encarna la libertad. De acuerdo con ello, los pensadores progresistas piensan que la fuerza civilizadora puede llevar a la alienación del auténtico yo, razón por la que se han dedicado a vaciar la educación de todo contenido, proponiéndose educar en la libertad y no para la libertad, como he intentado explicar anteriormente. Los conservadores se aferran desesperadamente a las «verdades» del pasado, y cualquier educación que las ponga en duda merece el rechazo por desviada. Pero quienes huyen de posiciones conservadoras desconfían de cualquier verdad y terminan cayendo en la contradicción de educar en la nada. Recordemos lo que nos dice Rorty: «La socialización tiene que preceder a la individualización, y la educación para la libertad no comenzará si antes no se imponen algunas constricciones».

Si no lo he hecho muy mal, a lo largo de estas páginas habré conseguido explicar que la premisa de Rorty fue olvidada y relegada como algo anacrónico y perteneciente a un pasado que de ningún modo tiene que ser recuperado. Es cierto que no tenemos que volver a las cavernas del pasado, pero también lo es que la educación deja de serlo si no empieza por la etapa más constrictiva de la socialización, aquella que encauza al niño en las costumbres establecidas e inculca los valores más altos. Quien socializa es toda la sociedad. Toda la sociedad tiene que empeñarse y reconocer el valor de la educación. Valor, porque educar es un esfuerzo difícil y costoso, y valor también porque es algo que merece un reconocimiento y un prestigio del que, hoy por hoy, carece. La falta de cohesión entre los agentes sociales que hoy más influyen en la formación de las personas provoca, en muchas ocasiones, que éstos muestren lo peor que llevan dentro. No es una finalidad deseada, viene dada sencillamente porque el interés propio se

sobrepone al interés común. A eso se le llama, ni más ni menos, abandono de la responsabilidad. He estado defendiendo que la educación, para saber adónde va, ha de recuperar el sentido originario del concepto: educar es extraer de la persona lo mejor que lleva dentro. Para poder hacerlo—y me repito—hacen falta dos cosas: la primera, saber qué es lo mejor y qué lo peor. La segunda, complicidad y cooperación entre todas las fuerzas que, de una manera u otra, pueden influir en el proceso educativo. Es por ello que se repite constantemente—sin ninguna consecuencia práctica, todo hay que decirlo—que la educación no puede ser una cuestión partidista sino de Estado. Dicho de otra manera, la educación es demasiado importante para dejarla exclusivamente en manos de los educadores.

EPÍLOGO.
LA EDUCACIÓN EN SERIO

Sólo provisionalmente puedo poner punto final a las reflexiones que acabáis de leer, si habéis tenido paciencia para hacerlo. Creo que el planteamiento de los problemas que he ido analizando indica algunas vías de solución que, por otro lado, no pueden ser demasiado definitivas dada su complejidad. La idea que mueve y recorre todo el libro la resume el título: el problema fundamental con el que se encuentra la educación en nuestros días es la falta de fe. No creemos en la educación. Un sentimiento de desánimo y de impotencia lleva a la rápida conclusión de que no hay nada que hacer. Es cierto que a medida que las sociedades se van haciendo más complejas y menos dogmáticas, decidir qué es más correcto o qué es lo que se debe enseñar se vuelve más incierto. No sabemos qué podemos esperar de la educación, qué le podemos pedir, con qué finalidad hay que educar. La educación ha perdido el norte, lo cual quiere decir que se ha ido desprendiendo del objetivo más fundamental, que es el de la formación de la personalidad. Desde este punto de vista, tienen razón los actores de la educación reglada cuando lamentan que, ante las dificultades para educar que surgen constantemente, esperamos que sean ellos quienes den una respuesta. Tienen razón en quejarse porque la responsabilidad de formar íntegramente a la persona no le corresponde a la escuela en exclusiva ni en primer término. La responsabilidad en la educación corresponde prioritariamente a la familia. Pero también es cierto que la escuela ha de colaborar, en vez de limitarse a reducir su papel al de la transmisión de unos conocimientos instrumentales, la utilidad de los cuales es más comprobable que la eficacia o el éxito de los intentos de formar la personalidad de los alumnos. Esta indefinición relativa a las finalidades educativas me parece una realidad indiscutible y grave. Grave, sobre todo, porque no merece demasiada atención por parte de nadie. La atención la polarizan un conjunto de problemas y conflictos externos, que llenan frecuentemente los periódicos haciendo culpables al sistema educativo o a la debilidad de los educadores, de la situación insatisfactoria en la que nos encontramos.

He tratado de poner el acento, de diferentes maneras, en lo que se podría resumir como el gran obstáculo para orientar con una cierta seguridad la aventura de educar. Es la desaparición de unos referentes claros y unívocos que nos indiquen cuál es el camino que hay que seguir y cuáles las medidas más adecuadas para conseguir personas respetuosas, responsables, con voluntad de trabajo, capaces de distinguir lo que está bien de lo que no lo está y con una jerarquía de valores distanciada de la que exhiben los modelos presentes en el entorno más inmediato. La forma de educar que habíamos heredado ya no sirve, por doctrinaria

y autoritaria, excesivamente represora, basada en estereotipos y en ideas fijas sobre un modelo ideal de chica o chico. Pero la alternativa a esta manera de hacer está por descubrir. Más bien ha habido un rechazo radical a cualquier modo de gobierno, autoridad o coacción porque se entiende como la aceptación de los vicios autoritarios de otra época. Con este rechazo, la educación se ha ido al traste y los valores se han visto privados de una serie de medios que, desde mi punto de vista, son intrínsecos e inexcusables en todo proceso educativo. Sin normas no se educa, ni bien ni mal; sencillamente no se inculca ni enseña nada. La formación de la persona no se puede abandonar a un dejar hacer sin ninguna orientación. El primer argumento que tendría que servir para recuperar la fe en la educación es que nadie nace educado y que toda persona acaba siendo educada, bien o mal, por las influencias del entorno, que está lleno de normas y convenciones, sutiles y ocultas, pero presentes. Si los que tendrían que ser más responsables del proceso educativo abandonan la obligación de serlo, lo harán los múltiples actores sociales que actúan persistentemente sobre los menores y les enseñan lo que sea con el único objetivo de capturar su atención.

La desorientación de la educación ha dado como resultado una educación blanda, *light*, contradictoria con la necesidad de intervención que el educador no puede incumplir.

De esta manera la educación se encuentra inmersa en la línea del pensamiento posmoderno, débil, relativista, irónico, destructor inmisericorde con el pasado, pero incapaz de arriesgar ideas constructivas de futuro. Una serie de teorías pedagógicas igualmente posmodernas han revitalizado el mito de la bondad natural de la infancia, bondad que la sociedad pervierte indefectiblemente, según la propuesta de Rousseau. Desde este punto de vista, es lógico que cualquier intento de modificar o corregir tendencias pretendidamente «naturales» sea irremisiblemente condenado como autoritario, traumático y represor de la ingenuidad infantil. La complacencia con esta manera de pensar afortunadamente ha durado poco. Desde hace unos cuantos años nadie se avergüenza de volver a reclamar el valor del esfuerzo, de la disciplina y hasta de una autoridad, eso sí, no «autoritaria». La importancia de enseñar a cuidar de las formas es la manera de expresar la necesidad de inculcar el respeto que mutuamente nos debemos. El fracaso educativo es, en estos momentos, un tema mediático que se recrea en subrayar todo lo que no funciona: las consecuencias indeseadas de unas debilidades que han sido más contraproducentes que convenientes. Acosos, agresiones, depresiones de los educadores, fracaso escolar, anorexia, embarazos adolescentes, todo es visto, con la simplificación inherente a los medios de información que tenemos, como resultado de una incapacidad grave para educar.

No sería justo, y he intentado evitarlo a lo largo de estas páginas, atribuir todos los defectos de la educación a una simple incapacidad y desconcierto insuperable de los educadores, sean padres, maestros o cualquiera que tenga a menores o jóvenes a su cargo. Hay que reconocer que el entorno en que vivimos, marcado por el consumismo y la presencia invasora del mercado audiovisual, no facilita la tarea educativa. Tampoco la hace fácil el creciente bienestar de las sociedades más avanzadas. Cuando el niño apenas pasaba de la dependencia absoluta al estado adulto y a tener que trabajar para ganarse la vida, sin apenas transitar por la adolescencia ni por la juventud, educar no presentaba excesivos problemas: todo estaba predeterminado en un solo sentido.

Hoy las niñas y los niños no sólo ven prolongarse la edad infantil, sino que también se alarga la adolescencia y parece que la juventud no se acaba hasta que empiezan las responsabilidades derivadas de pagar la hipoteca y hacerse cargo de una familia propia; dos responsabilidades, por otra parte, cada vez más demoradas. En la sociedad del conocimiento se nos estimula a no dejar de aprender nunca, pero al mismo tiempo todo invita a la inmadurez, y a quedarse en la actitud de Peter Pan, que se niega a crecer porque teme las obligaciones de los adultos. Como ha dicho George Steiner, los que hoy no leen es porque no les apetece, no porque se les haya condenado al analfabetismo como en tiempos pasados.

Si tan mal y tan desorientados estamos, ¿no es lógico que hayamos de tomarnos en serio la educación y creer en ella? Aquí está la clave de la cuestión. La clave de la solución estriba en un cambio de perspectiva y de interpretación de lo que nos sucede. Así pues, la desorientación, la inseguridad, la incertidumbre derivadas de la ausencia de puntos de referencia, son como las crisis, que deberían estimular en vez de fomentar el desánimo. Todos los factores que concurren en la crisis actual tendrían que ser bienvenidos porque son signos de progreso y del paso de una sociedad estática y dictatorial a una sociedad más libre, equitativa y democrática. Cuando lo que orienta el comportamiento de las personas es una doctrina rígida y clara, no hay desorientación ni falta de norte. El norte lo señala la doctrina. El desconcierto y el temor a intervenir excesivamente, en cambio, forman parte de la convicción de que lo que es necesario enseñar es a ser libre, a pensar y decidir por uno mismo, lo cual no podrá realizarse en un clima de dominación, de castigos y de coacción sin medida. Pero si educar es ayudar a los menores a que se hagan a sí mismos tendremos que ayudarlos de acuerdo con nuestros valores porque ellos todavía no tienen los suyos propios. Educar, como dijo Hannah Arendt, siempre es enseñar alguna cosa, no se puede educar sin enseñar nada. Dicho de otra forma, el escepticismo y el relativismo son perspectivas

contradictorias con la obligación de educar.

He dedicado el último capítulo de este libro al valor del ejemplo y a la responsabilidad colectiva respecto de la educación. No se les puede pedir a la familia y a la escuela que se tomen más en serio la función de educar si luego los demás actores sociales se inhiben de la cuestión y contribuyen a socializar a los más jóvenes con comportamientos y maneras de hacer que no tienen nada de modélico ni digno de ser imitado. Hoy a los niños se les socializa para que sean consumistas. Son las víctimas más vulnerables de una ofensiva comercial que todo lo invade. A través del bombardeo publicitario y de los recursos lúdicos y de entretenimiento que ofrece el mercado, los adolescentes y los jóvenes se encasillan en unos modelos y unos ídolos de referencia que son los que determinan los valores y las reglas de conducta que les acaban gobernando. La incapacidad de educar es, así, la resonancia de la paradoja intrínseca a la sociedad de consumo como muy bien explica Alain Finkielkraut en su libro *La felicidad paradójica*. Nuestra felicidad es paradójica porque, por un lado, tenemos más cosas que nunca, pero a la vez vivimos más insatisfechos, con mayor angustia y ansiedad, y nunca había habido tanta gente deprimida como ahora. La proliferación de los libros de autoayuda—que en los estantes de las librerías han desplazado a las obras de los filósofos—es sintomática de la necesidad de la gente de encontrar fórmulas para resolver cualquier problema, incluido el de ser buenos padres o evitar hijos agresivos o indolentes. No es el mejor camino. No descubriremos la fórmula mágica para educar correctamente. Lo que cabe hacer, y lo que conviene, es insistir en algunos mensajes como el de que el consumo no puede ser el único objetivo de la vida, que es posible pasarlo bien sin gastar dinero, que el poder adquisitivo no produce autoestima ni es la clave para encontrarse bien con uno mismo. Como ha dicho José Luis Sampedro, nos programan para venerar el poder y el dinero, pero la sabiduría estriba en la capacidad de menospreciarlos o, en todo caso, de no sacralizarlos. Para aprender a hacerlo no hay fórmulas ni preceptos de aplicación automática. Sólo hay que hacer ver que la alegría y el bienestar pueden venir de uno mismo y no sólo de las cosas externas. Seguir la lección del sabio taoísta que decía: «El error de los hombres es intentar alegrar su corazón mediante las cosas cuando lo que tendrían que hacer es alegrar las cosas con su corazón».

He dedicado tres capítulos de este libro a reflexionar sobre los valores que, desde mi punto de vista, deben ser inseparables del hecho de educar: la libertad, la igualdad y el respeto. Que educar es hacer personas autónomas con capacidad para pensar y decidir por ellas mismas es una verdad que nadie discute, nadie que quiera tomarse en serio la educación en su sentido más pleno y menos restrictivo. Pero, como dije en el capítulo dedicado a este tema, enseñar a las personas a ser

libres implica enseñarles otras muchas cosas, entre las cuales están el valor del respeto y el de la igualdad. Por eso se ha hecho urgente educar para ser buenos ciudadanos o educar en valores cívicos, porque habíamos confundido la libertad con el «sálvese quien pueda» o «cada cual a lo suyo». Las monjitas de nuestras escuelas nos decían que confundíamos la libertad con el libertinaje. No se equivocaban mucho. Hasta que la persona no tiene capacidad de autocontrol y autodominio necesita que la ayuden a adquirir tal capacidad. Ésa es la tarea de la educación.

Por otra parte, el autodominio al que yo he llamado «gobierno de las emociones» tiene un objetivo imprescindible: el respeto que nos debemos los unos a los otros. Fijémonos en todos los problemas que afectan a la educación y que llenan las páginas de los periódicos: acoso de los compañeros, indisciplina, vandalismo, indelicadeza y falta de consideración a los profesores o a los padres; todos son, de una manera u otra, faltas de respeto, menosprecio hacia los demás. Los informes sobre la juventud constatan que, si bien es cierto que determinados valores como la solidaridad o los valores ecológicos están presentes entre la juventud, ésta cada vez se siente menos vinculada a cumplir las leyes. La transgresión se ha convertido en un tema estrella de los dibujos animados dirigidos a la infancia—como Shin Chan—. El personaje de carácter transgresor es un héroe aplaudido y venerado por todos. Transgredir las normas no sólo es natural sino divertido. Convierte al transgresor en un líder. Obviamente, la posibilidad de transgredir es una muestra de que somos libres. La libertad hace a los hombres admirables, como escribió Sófocles en la *Antígona,* pero nos permite «caminar hacia el mal o hacia el bien». Lo que la educación ha de procurar prevenir es que la libertad conduzca sistemáticamente hacia lo que no está bien.

El tercer valor es la igualdad. El sentido de la educación pública como un derecho universal significa el acceso de todos a la igualdad de oportunidades. Así, la educación pública tiene la virtud de compensar las deficiencias de una sociedad que, por inercia propia, no es equitativa, sino que más bien tiende a profundizar la distancia entre los más pobres y los más ricos. En el capítulo titulado «El ascensor social» me he referido a esta capacidad que tiene el sistema educativo público de igualar y a la vez inculcar y cultivar sentimientos solidarios y de buena convivencia. Pero hace falta que la sociedad colabore con el sistema y no favorezca un sistema educativo dual, de ricos y pobres, contribuyendo así al deterioro de la escuela pública por el hecho de obligarla a hacer frente ella sola a los problemas de los alumnos que proceden de familias menos favorecidas. La realidad y el reto de la inmigración, de la que se quieren derivar tantos problemas, representan un reto para transmitir el sentido de la igualdad y dar todo el significado a las palabras

que abren las diferentes declaraciones de los derechos humanos: «Todos los hombres nacen iguales en dignidad y derechos». La iniciativa reciente del Gobierno español de incorporar al Ministerio de Educación las políticas sociales puede ser una ocasión para romper el aislamiento de la escuela, activar los compromisos familiares y evitar que la escuela pública acabe haciendo la función de asistencia social, dando cabida a todos aquellos alumnos que, de hecho, son rechazados por las escuelas semipúblicas o concertadas.

Los agentes sociales que han de intervenir en el proceso educativo son diversos y no todos tienen el mismo grado de responsabilidad. Pero, de una manera u otra, todos, todos los adultos, diría yo, tienen un papel que representar en el escenario del que hablamos. La educación hoy es problemática porque, aunque no nos cansamos de repetir que es lo más importante, no nos la tomamos realmente en serio. Como ha escrito un reconocido sociólogo de la educación, Mariano Fernández Enguita: «En momentos complejos, o se es parte de la solución o se es parte del problema o es que ya se está formando parte del paisaje». No dejemos que la educación sea tan sólo una parte del paisaje.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Aristóteles, *Ética nicomáquea,* Gredos, Madrid, 1985.

—, *Retórica,* Gredos, Madrid, 1990.

Arendt, Hannah, «La crisis de la educación», en *Entre el pasado y el futuro,* Península, Barcelona, 1996.

Arteta, Aurelio, *La virtud en la mirada. Ensayo sobre la admiración moral,* Pre-Textos, Valencia, 2002.

Barjau, Eustaquio, *Elogio de la cortesía,* La Balsa de la Medusa, Madrid, 2006.

Bauman, Zygmunt, *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida,* Arcadia, Barcelona, 2007 (*Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007).

Camps, Victoria, *Virtudes públicas,* Espasa Calpe, Madrid, 1990.

—, *Los valores de la educación*, Anaya, Madrid, 1993.

—, *Qué hay que enseñar a los hijos*, Aguilar, Madrid, 2000.

Cardús, Salvador, *El desconcert de l'educació,* La Campana, Barcelona, 2000 (*El desconcierto de la educación*, Paidós, Barcelona, 2007).

Casas, Ferran, *Preferències i expectatives dels adolescents relatives a la televisió a Catalunya,* Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2007 (www.cac.cat).

Casals, Ramon, *L'aventura de ser pares,* Cossetània Edicions, Valls (Barcelona), 2004.

Cataluccio, Francesco M., *Inmadurez. La enfermedad de nuestro tiempo,* Siruela, Madrid, 2006.

Comte-Sponville, André, *La felicidad, desesperadamente,* Paidós, Barcelona, 2001.

Elias, Norbert, *El proceso de la civilización,* Fondo de Cultura Económica, México, 1988.

Elzo, Javier, «Els pares davant els valors que cal transmetre a la família», a *Joves i valors, la clau per a la societat del futur,* Fundación «La Caixa», Barcelona, 2006.

Ferrés, Joan (coord.), *Com veure la TV?,* Consell de l'Audiovisual de Catalunya, Barcelona, 2005.

Ferrés i Prats, Joan, *La educación como industria del deseo*, Gedisa, Barcelona, 2008

Finkielkraut, Alain, *La felicidad paradójica,* Anagrama, Barcelona, 2007.

Fromm, Erich, *¿Tener o ser?*, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.

Garrido, Vicente, *Antes que sea tarde. Cómo prevenir la tiranía de los hijos,* Nabla Ediciones, Barcelona, 2007.

Kohlberg, Lawrence, *Psicología del desarrollo moral,* Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992.

Lacroix, Michel, *El culte a l'emoció,* La Campana, Barcelona, 2005 (ed. orig.: *Le Culte de l'émotion*, J'ai Lu, París, 2003).

Locke, John, *Pensamientos sobre la educación,* Akal, Madrid, 1986.

Marco Aurelio, *Soliloquios*, Espasa Calpe, Madrid, 1947.

Marina, José Antonio, *Anatomía del miedo,* Anagrama, Barcelona, 2007.

Moreno, Ricardo, *Panfleto antipedagógico,* Leqtor, Barcelona, 2006.

Naouri, Aldo, *Padres permisivos, hijos tiranos,* Ediciones B, Barcelona, 2005.

Pico Della Mirandola, Francesco, *De la dignidad del hombre,* Editora Nacional, Madrid, 1984.

Postman, Neil, *La desaparició de la infantesa,* Eumo, Vic, 1990 (*La desaparición de la niñez*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1998).

—, *Fi de l'educació: una redefinició del valor de l'escola,* Eumo, Vic, 2000 (*El fin de la educación*, Octaedro, Barcelona, 1999).

Puigverd, Antoni, «El espejo de Natascha», *La Vanguardia,* 18 de septiembre de 2006.

Rousseau, Jean Jacques, *Emilio o la educación,* Alianza Editorial, Madrid, 1998.

Río, Pablo del; Álvarez, Amelia; Río, Miguel del, *Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia,* Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2004.

Sánchez Ferlosio, Rafael, «Educar e instruir», *SinPermiso,* 20 de julio de 2007.

Sandel, Michael, *Contra la perfección,* Marbot, Barcelona, 2008.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.

Séneca, *Sobre la felicidad,* Alianza, Madrid, 1980.

Sennett, Richard, *El respeto,* Anagrama, Barcelona, 2003.

Torralba, Francesc, *L'esforç,* Pagès Editors, Lleida, 2007.